



Sous la direction de Karl Hanson

**Entre universalité des droits de l'enfant et
relativisme culturel, quelle action est
possible ? L'exemple de la lutte contre les
châtiments corporels en Afrique noire.**

MÉMOIRE – Orientation Recherche

Présenté à

l'Unité d'enseignement et de recherche en Droits de l'enfant

de l'Institut Universitaire Kurt Bösch

pour obtenir le grade de Master of Arts interdisciplinaire en droits de l'enfant

par Myriam Humbert

de Marchissy, Canton de Vaud

Mémoire No

SION

Janvier 2011

Résumé

Les droits de l'enfant sont une norme élaborée en Occident et qui se veut universelle. L'exportation de ces droits provoque toutefois certains heurts lorsque ceux-ci sont confrontés à des pratiques culturelles différentes et fortement ancrées. Chaque culture correspond à une vision du monde et cela influence nécessairement sur l'image et la vie de l'enfant. Ainsi les sociétés traditionnelles d'Afrique noire défendent-elles l'utilisation des violences éducatives alors que cela nuit à l'enfant et à son développement. Le relativisme culturel n'est toutefois pas un alibi pour priver certains groupes de leurs droits. Quelle action est donc possible ?

Il est nécessaire d'établir une éthique de l'action, d'apprendre à penser de façon complexe pour appréhender les enjeux d'un monde lui-même très complexe. Se pose également la question de l'ingérence : est-il acceptable de s'immiscer dans les affaires d'autrui ? Là encore, il convient de réfléchir à la manière d'agir.

Certes, les différences existent, elles doivent être prises en compte, mais ce qui doit encore plus être pris en compte est l'intérêt supérieur de l'enfant, ainsi que le rappelle la Convention relative aux droits de l'enfant.

« Le voyageur réfléchissait : c'est toujours un problème d'intervenir de façon décisive dans les affaires d'autrui. Il n'était ni membre de cette colonie pénitentiaire, ni citoyen de l'Etat auquel elle appartenait. S'il s'avisait de condamner cette exécution ou même de s'y opposer, on pouvait lui dire : Tu n'es pas d'ici, tais-toi. » (F. Kafka, *La colonie pénitentiaire*)

“You don’t think they should learn to read?”

“I think you might have asked them.”

“Did you ask to learn when you were a child? How can stories possibly harm them?”

“They have their own stories; they’re just not written down.”

“Why would you rather keep them ignorant?”

“They’re not ignorant. I just don’t think they should be turned into little Englishmen.”

(S. Pollack, *Out of Africa*)

Pour Abdallah, Hawa et Emmanuel.

Table des matières

1. Introduction	p. 6
2. Problématique	p. 7
a. Universalité vs. relativisme culturel	p. 9
i. Un vieux débat	p. 9
ii. Dérives	p. 10
iii. L'arrogance occidentale	p. 12
b. Les violences éducatives	p. 14
i. Remarques générales	p. 15
ii. Aperçu de la situation en Afrique noire	p. 18
3. Méthodologie	p. 23
4. La culture	p. 25
a. Définition	p. 25
b. La culture change	p. 27
c. Les différences culturelles dans le texte de la CDE	p. 29
d. L'intérêt supérieur de l'enfant face au relativisme culturel	p. 32
e. Et face aux pratiques traditionnelles	p. 35
5. L'ingérence	p. 38
a. Le droit d'ingérence	p. 38
b. Avons-nous le droit d'intervenir ?	p. 39
c. Comment intervenir ?	p. 40
6. La nécessité d'une éthique de l'action	p. 43
a. Qu'est-ce que l'action ?	p. 43
b. Éthique de conviction vs. éthique de responsabilité	p. 44
c. L'éthique de l'action chez Edgar Morin	p. 45
d. L'éthique du sujet et de l'objet	p. 47
e. "The internal discourse" d'A. An-Na'im	p. 47
f. Vers l'action	p. 49
7. Conclusion	p. 53
8. Bibliographie	p. 55

1. Introduction

« Celui qui croit aux jugements absolus, donc transculturels, risque de prendre pour des valeurs universelles celles auxquelles il est habitué, de pratiquer un ethnocentrisme naïf et un dogmatisme aveugle, convaincu de détenir pour toujours le vrai et le juste. Il risque de devenir bien dangereux le jour où il décide que le monde entier doit bénéficier des avantages propres à sa société ... » (Todorov, 2008, p. 31).

De la même manière que les droits de l'homme, les droits de l'enfant sont un texte législatif et une norme qui s'exportent. Nombre d'organismes et organisations, l'ONU en tête, se sont donnés pour tâche de promouvoir ces droits dans le but d'en faire bénéficier chaque enfant. Mais l'exportation de ces droits rédigés en Occident crée plusieurs contentieux : en effet comment agir lorsque de tels principes se retrouvent face aux us et coutumes d'un pays, à des traditions et une culture éprouvées ? La légitimité des droits de l'enfant est remise en question et les accusations d'impérialisme fusent. Le problème est alors de savoir quelle action est envisageable. Comment promouvoir les droits de l'enfant, de manière très concrète, dans un contexte culturel et identitaire fort ? Quelle réflexion précède l'action pour éviter des dérives et des conséquences indésirables ?

Et puisqu'il s'agit d'un dilemme culturel, comment distinguer à l'époque de la mondialisation ce qui relève de la culture propre à un peuple ? Où se trouvent les limites de cette culture et que représente l'acculturation ? Notre « background » culturel influence notre regard, donc notre jugement et donc notre action. Comment agir sans juger ?

Répondre à ces questions devrait permettre de trouver une marge d'action possible et acceptable pour les acteurs concernés. Qu'avons-nous le droit de faire et comment ?

2. Problématique

Avant de m'inscrire au Master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE), j'ai travaillé dans un orphelinat au Tchad. Dans cette structure créée et dirigée par des Franco-Suisses, je me suis occupée d'un groupe d'orphelins qui sont depuis retournés vivre dans leur famille au sens large¹. Nous avons été quelques uns, Tchadiens et Européens, à remarquer le décalage entre la situation d'un enfant à l'orphelinat et sa situation une fois « réinséré » dans sa famille. A titre d'exemple, à l'orphelinat les enfants reçoivent trois repas par jour ainsi que deux goûters. Le Tchadien moyen ne mange que deux fois par jour dans le meilleur des cas. La plupart des enfants tchadiens n'a pas de jouets, petits vélos et autres balançoires. En outre, il était interdit d'employer la chicotte² dans l'institution alors que cet objet est largement utilisé dans l'éducation tchadienne comme dans de nombreux autres pays d'Afrique. Les principes d'éducation en vigueur à l'orphelinat se comprennent dans un esprit fidèle à la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) et aux usages en vigueur en Occident. Mais que faire face aux réalités tchadiennes ? Faut-il les condamner sans débat ? Cela serait très présomptueux. Comment gérer ce décalage ? Les enfants sont les premiers à le ressentir, certains douloureusement. A l'âge de 5 ou 6 ans, ils subissent soudainement la chicotte, la bastonnade et d'autres formes de violences éducatives. Que faire ? Faut-il accepter ces usages tchadiens alors qu'ils sont pour beaucoup d'Occidentaux des atteintes à l'enfant ? Ou alors faut-il continuer de promouvoir les principes de la CDE malgré les accusations d'impérialisme ? Quelle légitimité et quelle place ces normes pourront-ils avoir dans une culture étrangère ? Peuvent-ils seulement prétendre à une quelconque légitimité ?

Pour beaucoup, ce débat est celui de l'universalité des droits de l'enfant face au relativisme culturel. Un débat qui se tient également autour des droits de l'homme et au sujet duquel existe déjà une importante littérature. Mais la question qui m'intéresse est de savoir concrètement quelle action en faveur des droits de l'enfant est possible et envisageable dans ce type de contexte et face à des telles accusations ? Par exemple, qu'est-il possible de faire pour éradiquer les violences éducatives ? Dans de nombreuses sociétés d'Afrique noire, les châtiments corporels font partie de l'éducation d'un enfant, ils sont banalisés et peuvent prendre des formes particulièrement violentes. Ces pratiques sont ancrées dans la culture

¹ La législation tchadienne distingue les enfants orphelins des enfants abandonnés, lesquels seront candidats à l'adoption, internationale ou non. Les enfants orphelins ne peuvent être adoptés et demeurent sous la responsabilité de la famille qui leur est connue.

² Bâton ou objet avec lequel on frappe un enfant.

africaine, ainsi que le défendent les autochtones. Or de nombreuses études (Gershoff, 2002 ; Pinheiro, 2006) ont démontré les effets négatifs des châtiments corporels sur les enfants. Les articles 19, 28 (par. 2) et 37 de la Convention relative aux droits de l'enfant engagent les Etats partie à lutter contre les violences éducatives et autres traitements inhumains ou dégradants. La CDE est également régie par quatre principes de base dont l'un est le droit à la vie, la survie et au développement et un autre stipule que l'intérêt supérieur de l'enfant doit être pris en considération dans toutes les mesures le concernant. Comment agir ? Comment promouvoir ces droits de l'enfant dans des contextes culturels différents ?

Qu'est-ce que la culture ? De quoi sont constitués les traditions, us et coutumes d'une société donnée, ce que Yvan Droz appelle des « éthos localisés », des « systèmes de valeurs incorporés, c'est-à-dire à des moralités locales » (Droz, 2009, p. 119) ? Et quelle est l'influence de cette culture sur l'enfance, l'image de l'enfance et la mise en œuvre des droits de l'enfant ? L'histoire et l'ethnologie permettent de comprendre ces enjeux. Les réponses scientifiques qu'elles fournissent permettront peut-être de faire avancer le débat.

Face aux « éthos localisés », l'action des Occidentaux en faveur des droits humains – ou des droits de l'enfant – est perçue comme une ingérence. Avant de parler d'impérialisme, il faut reconnaître l'influence considérable que l'Occident exerce sur la planète. S'il existe des raisons historiques et stratégiques à cela, rien ne justifie cette suprématie d'un point de vue moral, voire philosophique, et des voies dissidentes s'élèvent : certains pays ou régions réclament leur droit à avoir leur propre conceptions des droits humains (Brems, 2002, p. 13). En matière de droits de l'enfant, l'image de l'enfant véhiculée par le modèle occidental influence énormément la mise en œuvre de la CDE et provoque des heurts. L'ingérence est remise en question : avons-nous *überhaupt* le droit d'intervenir dans les affaires d'autrui ?

Toutes ces questions ne sont pas de simples élucubrations théoriques. Il m'apparaît capital d'y répondre ou du moins d'y apporter des éléments de réponse pour envisager ensuite une quelconque action en faveur des droits de l'enfant. Que ce soit un orphelinat au Tchad, une association camerounaise ou encore l'UNICEF, tous ces organismes œuvrent pour l'enfant, sa survie, son développement, son bien-être. Mais les critiques ne manquent pas et si rien n'est parfait, tout est perfectible. Comme faire alors ? Les critiques ne sont pas nécessairement infondées – il n'y a pas de fumée sans feu. Il s'est vu tant de manipulation, de dérapages, d'arrogance et de mépris des diversités culturelles. Comment agir ? Comment bien agir ? Comment respecter les cultures et les peuples dont les valeurs sont différentes de celles

auxquels les acteurs sont habitués, tout en œuvrant pour les enfants, leur bien-être et leurs droits ?

a. Universalité des droits humains versus relativisme culturel

i. Un vieux débat

Il existe une importante littérature qui détaille l'opposition entre l'universalité des droits humains et le relativisme culturel. Les tenants de l'universalité des droits humains – et des droits de l'enfant – estiment que ceux-ci s'appliquent à chaque individu de la planète, quel qu'il soit. La seule condition humaine suffit à l'individu pour bénéficier de droits inaliénables. Les universalistes défendent également souvent, au nom des droits humains, l'intervention et le travail de promotion des droits humains (par l'ONU, des ONG et d'autres organismes). En revanche, le relativisme culturel postule qu'il n'y a pas de droits universels mais en revanche différents concepts de droits selon les cultures. Chaque individu et chaque groupe ont leurs propres croyances, normes, us, coutumes, visions du monde, etc. dans lesquels ils puisent pour établir leur propre système de valeurs. Il ne saurait donc être question d'une norme juridique occidentale à exporter et il y a même débat sur la nature même du droit et des droits de l'homme (Eberhard, 1991; Dessanti, 2004)³.

Les deux camps s'affrontent et les reproches que l'un et l'autre s'adressent se devinent aisément: d'une part, pour les défenseurs de l'universalité des droits humains, le relativisme culturel est une fausse excuse qui permet à des cultures de maintenir leurs pratiques nocives au mépris du droit. Selon eux, la domination de l'humain sur l'humain ou de l'homme sur la femme perdure dans certaines cultures et le rejet des droits de l'homme leur est utile en ce sens (Droz, 2009, p. 119). D'autre part, pour les défenseurs du relativisme culturel, l'universalité des droits humains est une nouvelle forme d'impérialisme de la part de l'Occident (certains parlent du reste d'impérialisme culturel). Au vu du passé colonial européen, cela fait écho à des souvenirs souvent douloureux. Enfin, cette position remet en question le droit d'ingérence, tant au niveau du droit international qu'en ce qui concerne les ONG et autres organismes de promotion des droits humains.

³ Et même sur la nature de l'homme : qui est l'homme des droits de l'homme ? Cf. Dessanti, 2004 ; Yacoub, 2005.

Le débat n'est toutefois pas unilatéral et on trouve des nuances intéressantes dans les positions intermédiaires (Donnelly 2007 & 2008 ; Goodhart, 2003 & 2008). Jack Donnelly soutient que les droits humains sont "relatively universal", relativement universels, en ce sens qu'ils sont universels et relatifs. Universels car ils s'adressent à chaque être humain quel qu'il soit et relatifs car leur mise en application doit se faire en accord avec les différentes cultures. Ils doivent en quelque sorte s'adapter. Pour Michael Goodhart, les droits humains ne sont ni universels ni relatifs et il explique comment renoncer à cette opposition par trop radicale permettrait une meilleure compréhension et mise en application des droits humains. Pour Joseph Yacoub (2005) le fait que les droits humains soient géographiquement et historiquement situés leur ôte toute universalité : ils sont inscrits dans un moment et un lieu particuliers, s'adaptent à ce moment et à ce lieu et n'ont pas de signification dans un absolu hors du temps. Ils sont liés à l'existence sociale. « Aucune loi ne peut être dite bonne indépendamment de son contexte ; la même loi sera bonne ici, mauvaise là, utile aujourd'hui et nocive demain » conclut Todorov (1989, p. 67 ; cf. aussi Jullien, 2008).

Précisons toutefois que la notion d'universalité n'est pas la même que celle d'universalisme et que de nombreux malentendus ont pu avoir lieu de ce fait : l'universalisme est une « forme dégradée de l'universalité, par généralisation à l'ensemble du monde d'un cas particulier, généralement choisi dans la culture occidentale » (Porchet & Abdallah-Pretceille, 1998, p. 67). L'universalisme comporte également la notion d'imposition à l'ensemble du globe des valeurs établies comme universelles. Selon le Petit Robert, l'universalité est le « caractère de ce qui est universel ou considéré sous son aspect de généralité universelle ». En revanche, la notion d'universalisme est une « doctrine qui considère la réalité comme un tout unique, dont dépendent les individus ».

Et de même, le relativisme n'est pas la relativité. La relativité est un concept de physique alors que le relativisme consiste à remettre en question des idées, croyances (etc.) qui se veulent universelles. Ces idées et croyances ne sauraient avoir de référence absolue universelle et transcendante selon ce que postulent les tenants du relativisme culturel.

ii. Dérives

Partant de ces deux attitudes apparemment opposées, des dérives ont été et sont observées encore aujourd'hui.

Tout d'abord, le relativisme culturel peut être avancé pour justifier de nombreuses attitudes et actes condamnables. Certains individus s'en servent effectivement comme d'une excuse. Si cette excuse est acceptée, la tolérance peut aller loin, voire être inconditionnelle. Des actes peuvent se révéler contraires aux principes des droits humains les plus fondamentaux : « La reconnaissance du droit à la différence peut être l'alibi intellectuel de toutes les politiques d'apartheid » (Marc Augé, cité par Abou, 1992, p. 37). Le relativisme culturel ne signifie pas le droit absolu à la différence : « Ce n'est pas le concept de relativisme culturel qui pose problème mais la récupération dont il fait l'objet. Le relativisme culturel n'est pas une contradiction de l'universalité mais une réplique à l'uniformité culturelle, à l'impérialisme culturel que les Nations dominantes ont voulu imposer au reste du monde et qui est actuellement portée par la mondialisation. C'est de la revendication au droit à la différence qu'a émergé la notion de relativisme culturel. Cependant, préserver une culture ou une tradition est une chose, refuser toute critique concernant certaines pratiques en est une autre. Défendre une culture au nom du droit des peuples est une chose, mais se servir de la même culture pour nier ses droits à une partie de la population est paradoxal », commente El Obaid Ahmed El Obaid (2004). Le droit à la différence est quelque chose d'indéniable et on pourrait presque s'étonner qu'il ne soit pas énoncé plus clairement dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH). Mais s'il existe, il ne saurait être question de le manipuler et de détourner. Abou (1992) rappelle également qu'une [trop] grande tolérance envers les actes d'autrui a tôt fait de glisser vers l'indifférence. On ne peut ensuite s'empêcher de penser à la « non-assistance à personne en danger ».

Si l'on va plus loin, revendiquer son droit à la différence permet également de revendiquer la pérennité de pratiques culturelles allant à l'encontre des droits fondamentaux. Sélim Abou décrit ainsi comment le « dogme du relativisme culturel » a fait du droit à la différence un argument sacralisé pouvant aller jusqu'à légitimer le droit à l'enfermement, le droit à l'oppression et le droit à la mort (1992, p. 32). Ainsi en va-t-il par exemple des enfants victimes de violences éducatives : ces pratiques sont justifiées par le droit à la différence culturelle, comme le défendaient des pères de famille et des enseignants rencontrés durant mon stage au Cameroun. Ils s'exhortaient à agir en « bons Africains » pour battre une fillette qui aurait écrit une lettre d'amour. Le droit à la différence culturelle existe mais il est aussi mésusé pour justifier toutes sortes d'actions.

« En conséquence, si la relativisation de la norme peut être considérée comme un acquis positif, l'absolutisation du relativisme conduit à une impasse par l'enfermement de chacun –

groupe ou individu – dans sa différence jusqu’à l’incommunicabilité voire la négation de l’Autre par trop grande différenciation. Erigé en dogme, le relativisme culturel conduit à une impasse aussi dommageable que l’idée de hiérarchisation des cultures. La relativisation de la norme n’implique pas la négation du principe d’universalité. En revanche, les erreurs et les errances du relativisme ne doivent pas conduire, non plus, à l’abandon de toute notion de relativité. Les erreurs du relativisme ne doivent pas pour autant invalider la notion de relativité qui suppose au contraire, confrontation et communication, donc une démarche, comme d’ailleurs le concept même d’universalité » (Porchet & Abdallah-Pretceille, 1998, p. 67).

En revanche, l’universalisme a tôt fait de se teinter d’ethnocentrisme en ceci qu’un individu considère les coutumes, valeurs, lois de sa propre culture comme étant les meilleurs. Persistant dans cette idée, il cherchera à les imposer aux autres populations du globe, croyant détenir la vérité. L’ethnocentrisme a mené et mène encore à de dangereuses dérives⁴. « Dire que tous les hommes sont titulaires des mêmes droits est une chose. Dire que ces droits doivent être partout reconnus sous la forme qu’en donne l’idéologie des droits en est une autre, bien différente. Cela pose en effet la question de savoir qui a autorité pour imposer ce point de vue, quelle est la nature de cette autorité, qu’est-ce qui garantit le bien-fondé de son discours. En d’autres termes : qui décide qu’il doit en être ainsi et pas autrement ? » (de Benoist, 2004, p. 35) Il apparaît clair que ce type d’attitude n’est pas acceptable dans un esprit de tolérance et de respect voulus par les droits de l’homme – et par les Hommes eux-mêmes⁵.

iii. L’arrogance occidentale

Les accusations d’impérialisme à l’encontre des défenseurs des droits de l’homme pointent du doigt un sentiment de supériorité ou d’arrogance de la part des Occidentaux. Cet esprit condescendant trouble le regard et le jugement en plus de porter des torts énormes à diverses entreprises en faveur des hommes et de leurs droits. Il dissimule mal des jugements de valeurs dénigrants à l’encontre d’autres cultures, d’autres pratiques, d’autres visions du monde. « Dès qu’une doctrine ou une culture se croit porteuse d’un message « universel », elle manifeste une invincible propension à travestir comme telles ses valeurs particulières. Elle disqualifie alors

⁴ Voir à ce sujet Todorov, 1989.

⁵ Pour une étude plus approfondie de la notion de droit dans les droits humains et des contradictions qu’ils comportent, voir A. de Benoist, 2004.

les valeurs des autres, qu'elle perçoit comme trompeuses, irrationnelles, imparfaites ou tout simplement dépassées » (de Benoist, 2004, p. 44). L'Occident s'appuierait ainsi sur le droit pour justifier sa suprématie et se voudrait le juge moral des cultures et sociétés diverses.

En effet, dans son attitude arrogante, l'Occident conserve un très net penchant à dire la vérité ou du moins à croire la détenir : *ce qui doit être, comment les choses devraient se passer*. Les Occidentaux se font moralisateurs et s'érigent en juge de l'univers, « se voulant dépositaire de l'idéal de liberté et des conduites démocratiques » (Yacoub, 2005). Cette attitude élitiste, intrusive et arbitraire a également causé l'échec de nombreuses actions (Alston, 1994, p. 79). Elle est déontologiquement discutable. L'arrogance va également à l'encontre des principes régissant des textes comme la CDE ou encore la Déclaration universelle des droits de l'Homme, bien que certains la voient dans les fondements mêmes de ces textes (de Benoist, 2004).

Ces jugements sont nourris par l'idée que l'Occident est plus « avancé » sur la route du progrès que d'autres parties du monde. Stephen Greenblatt parle de pessimisme sentimental : “the encompassment of other people's lives in global visions of Western domination” (cité par Sahlins, 1999, p. 6). Et de rappeler que le progrès est une notion toute relative et que toutes les sociétés du monde ne sont pas tenues de passer par les mêmes « étapes » supposées mener vers un objectif identique à tous.

Beaucoup attribuent cette arrogance à des décennies – voire des siècles – d'impérialisme et de colonisation. Et comme « lorsque le poids symbolique d'un acteur dominant se conjugue avec son poids stratégique, son système de valeurs s'impose de façon hégémonique » (Droz, 2009, p. 120), l'apparente suprématie technologique des Occidentaux les sert comme jadis les fusils et les canons pour les Conquistadors. Si la colonisation officielle n'existe plus, elle semble perdurer dans beaucoup de faits et surtout dans les esprits⁶. Les récents échanges entre la France et certains pays d'Afrique noire qui furent ses colonies le prouvent (Gabon, Côte d'Ivoire). En plus du poids stratégique et économique, l'influence occidentale s'exerce également à travers les médias, dont le pouvoir ne cesse de grandir et qui sont d'autant mieux diffusés par les nouveaux canaux de communication. Pas étonnant donc que des idées, des images, des modèles occidentaux véhiculent. Ainsi en va-t-il de l'image de l'enfant, de son éducation, de sa vie quotidienne, etc.

⁶ Parmi les Tchadiens et les Camerounais que j'ai rencontrés et côtoyés durant mes séjours en Afrique, beaucoup émettaient un sentiment de subordination par rapport aux Occidentaux.

Ainsi les Occidentaux ont-ils tendance à considérer que l'éducation occidentale est la meilleure qui soit, car on y prend un soin particulier de l'enfant, etc. Et ils sont prompts à juger d'autres types d'éducation, notamment ceux où la violence est utilisée (châtiments corporels). Or cette attitude ne fait qu'attiser les accusations d'impérialisme. Pour envisager une action autrement plus efficace, il importerait donc d'y renoncer. « A l'intérieur des pays occidentaux, et en particulier européens, il faudrait cesser de croire que l'on contribue à la diffusion des droits de l'homme autour de soi en assumant le rôle de vaillant redresseur de torts et d'irréprochable donneur de leçons » (Todorov, 2008, p. 326).

Il convient donc de ne pas confondre universalisme et universalité de même que relativité et relativisme. Importer – voire imposer – un modèle d'enfant ne fait pas avancer la mise en œuvre des droits humains fondamentaux. En outre, se servir de l'argument du relativisme culturel pour justifier des actes d'oppression ou de discrimination est malhonnête. Il s'agira de trouver un équilibre entre les deux attitudes, si cela est possible, et d'échapper aux vieux réflexes.

b. Les violences éducatives

La Convention relative aux droits de l'enfant appelle les Etats signataires à protéger les enfants des châtimens corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtimens. Ainsi en est-il dans les articles 19⁷, 28 (par. 2, au sujet de la discipline en milieu scolaire) et enfin l'article 37 concernant des formes encore plus graves de maltraitances⁸. Ces articles font également l'objet de l'Observation générale numéro 8 du Comité des droits de l'enfant concernant la mise en œuvre de mesures et de mécanismes pour éliminer les châtimens corporels.

⁷ Art. 19 (par. 1) : « Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié. »

⁸ A noter que la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant ne condamne pas les violences éducatives mais « seulement » les abus et les maltraitances (art. 16).

i. Remarques générales

Les violences éducatives sont une partie de ce que l'on nomme les maltraitances infantiles et qui sont les différentes attitudes qu'un adulte peut avoir à l'encontre de l'enfant dont il est responsable et qui peuvent nuire au bon développement de cet enfant. On distingue plusieurs types de maltraitances : les abus sexuels ; les négligences (carences d'apport physique et socio-affectif) ; les agressions et la maltraitance physique ; les mauvais traitements psychologiques (ou abus émotionnels) ; la violence institutionnelle ; et la violence structurelle (Ph. Jaffé, cours MIDE, 20 avril 2010). Les violences éducatives peuvent ainsi prendre plusieurs aspects et les châtiments corporels en sont une forme physique. Les violences éducatives ont la particularité d'avoir une vertu éducative aux yeux de ceux qui les administrent, comme si une vertu « supérieure » telle que l'éducation permettait l'usage de la violence. Alice Miller le dénonce dans son livre « C'est pour ton bien » (1985).

Le XXe siècle a vu naître la prise de conscience de l'ampleur et de la gravité des châtiments corporels. Si certains – notamment une grande partie de l'opinion publique – en défendent l'utilité pédagogique, les études scientifiques démontrent le contraire (Gershoff, 2002 ; Miller, 1985 ; Maurel, 2004 & 2009). Il s'agit désormais de promouvoir les résultats de ces études et d'informer les personnes responsables des enfants des dangers des violences éducatives (et de tout autre maltraitance infantile par analogie). Certains pays d'Europe en ont interdit l'usage, tels la Suède, l'Allemagne ou l'Italie. Or la situation n'a pas toujours été celle-ci et un petit retour historique le prouvera de même qu'il apportera quelques éclairages sur la situation actuelle.

Dans de nombreuses parties du monde ainsi que depuis de nombreux siècles, l'éducation des enfants comporte l'usage de la violence. Détaillant les sources historiques de l'usage de la violence dans l'éducation, Olivier Maurel rapporte l'idée largement répandue – depuis Saint Augustin, repris par l'Eglise durant seize siècles – que l'enfant est un être pervers, insoumis et non civilisé. Les châtiments corporels ont donc pour but de corriger ce trait de caractère congénital et nombreux sont les auteurs antiques et médiévaux – chrétiens ou musulmans – à défendre une éducation au bâton. Certains penseurs ont toutefois osé remettre en cause cette

pratique⁹. Toutefois la pensée dominante perdure et beaucoup estiment que la violence éducative est intrinsèque à la condition humaine. Olivier Maurel réfute cette idée à l'aide des données historiques (le véritable « tournant » qui s'opère à partir de Saint Augustin et qui changera seize siècles dans la chrétienté) mais aussi à l'aide de connaissances ethnographiques : aux XIX et XXe siècles, les ethnologues ont pu observer des sociétés d'où est absente la violence éducative : ainsi entre autres les Nambikwaras au Brésil, les Arapesh dans le Pacifique ou les Esquimaux (Maurel, 2009, pp. 128-129). En Afrique, l'exemple des Bushmen ou des Pygmées au Cameroun vient confirmer cette idée que la violence éducative n'est pas intrinsèque à la condition humaine malgré son utilisation répandue. Notons que ces sociétés ont vécu et vivent généralement isolées du monde moderne et des phénomènes coloniaux. Ainsi en est-il des Pygmées au Cameroun qui vivent encore aujourd'hui très isolés de leurs compatriotes. Olivier Maurel souligne également le fait que l'humain soit le seul animal à frapper sa progéniture (Maurel, 2009, pp. 127-128).

Néanmoins les pratiques perdurent et le fouet est encore largement utilisé durant les derniers siècles en Europe (Ariès, 1973, p. 285 *sq.*). Là encore, les justifications se retrouvent et sont étrangement similaires à celles qu'avancent certains Camerounais rencontrés durant mon stage – comme tant d'autres défenseurs d'une éducation « à la dure »¹⁰ : l'enfant a la tête dure, il faut le « casser » et l'humilier pour le rendre obéissant. N'oublions pas que d'autres pratiques éducatives en Europe ont porté préjudice au bien-être de nombreux enfants, comme l'emmaillotage, déjà dénoncé par des médecins au XVIe siècle (Ariès & Duby, 1985, t. 3, p. 310). Philippe Ariès rapporte également la pratique de la roulade (rouler le nourrisson sur l'autel le jour de son baptême pour le solidifier) afin de rendre l'enfant plus fort. Cela démontre bien qu'il existait des pratiques nocives aux enfants jadis en Europe – et qu'il en existe toujours, bien évidemment. Et celles-ci étaient considérées comme « traditionnelles » peut-être pas en ce sens qu'elles remontaient à un lointain usage ancestral, mais elles étaient d'usage, dans un monde où l'individu s'effaçait derrière sa famille, sa lignée et son groupe (Ariès & Duby, 1985, t. 3). Ce n'est que plus tard dans l'histoire, avec l'individualisme des

⁹ Voir par exemples les propos de Seyyed Ali Mohammed, fondateur de la religion baha'i, Maurel, 2009, p. 157. Olivier Maurel étudie également le discours sur les châtiments corporels dans la littérature dans le chapitre 11 de son ouvrage de 2009. La littérature romanesque ou autobiographique est un reflet intéressant de la société concernée.

¹⁰ Récemment encore, Amy Chua, professeur de droit à l'université de Yale, défendait par exemple qu'insulter son enfant le rend plus fort. Chua, A. (January, the 8th 2011). Why Chinese Mothers Are Superior. *Wall Street Journal*, retrieved [January 11, 2011] from http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704111504576059713528698754.html?mod=WSJ_LifeStyle_Lifestyle_5#articleTabs%3Darticle

Lumières, et ensuite au XIXe siècle, que l'enfant prend petit-à-petit une place plus importante et retient davantage l'attention de ses parents. Son éducation est autrement prise en compte comme en témoigne l'histoire des collèges et des écoles et parallèlement, l'évolution des châtiments corporels qui sont de plus en plus remis en question. Alors que les adultes prétendaient endurcir les enfants, il résulte souvent de ces pratiques une haine tenace pour l'autorité et les adolescents se révoltent.

Les opinions changent, « il faut élever les enfants pour eux-mêmes, non pour nous, admettre que leurs « intérêts » peuvent ne pas coïncider avec ceux du groupe, qu'ils auront à assumer seuls leur destin, et par conséquent développer leur initiative » (Ariès & Duby, t. 4, p. 147). Au XXe siècle, les avancées psychologiques et sociologiques permettent de mettre en lumière les effets pervers des violences éducatives, même dans les formes les moins extrêmes. S'il a fallu du temps, il est aujourd'hui avéré (Gershoff, 2002) que les châtiments corporels, même légers et peu fréquents, ont davantage d'effets négatifs (traumatismes divers, développements de ressentiments suite à l'humiliation, encouragement d'attitudes violentes chez l'enfant à son tour, etc.) que d'effets éducatifs à long terme. Certes, on peut voir une certaine efficacité immédiate dans l'utilisation des châtiments corporels, mais les effets à long terme sont très discutés.

Ainsi certains pays européens brisent-ils le caractère privé de l'éducation familiale et interdisent-ils la fessée, la gifle ou toute autre forme de violence éducative. La Suède saute le pas en 1979, suivie par d'autres pays nordiques mais également l'Allemagne, l'Italie ou l'Autriche. France et Suisse rechignent encore à intervenir dans le cadre familial, un espace privé où on accepte mal les intrusions.

Il s'agit donc bel et bien d'une évolution, qui va de pair avec l'évolution de l'image de l'enfance et de l'attention que l'on porte aux enfants. En suivant cette perception des choses, on peut imaginer que cette évolution puisse se faire dans d'autres parties du monde. Peut-être cela prendra-t-il du temps, mais cela peut se faire. Si l'on reconnaît les nuisances des violences éducatives, peut-on s'opposer à les combattre et ainsi, à œuvrer pour le bien-être et le développement de l'individu ?

Les avancées scientifiques ont permis de mettre en lumière les effets néfastes des violences éducatives sur les enfants. Les résultats obtenus fournissent ainsi des arguments à une lutte contre les violences éducatives. Toutefois, éradiquer les violences éducatives exige également de fournir aux parents les clés de nouvelles méthodes éducatives non-violentes. C'est ainsi

qu'il existe en Suède des cours pour les parents dans le cadre de la réforme « Education parentale ». La formation d'adultes peut apporter des changements durables et efficaces et c'est aussi en ce sens que travaille EMIDA au Cameroun.

ii. Aperçu de la situation en Afrique noire

En Afrique sub-saharienne, la situation est autre : l'usage de la violence éducative reste très courant et prend des formes particulièrement violentes. A titre d'exemple concernant les châtiments corporels, l'enquête réalisée en 2000 au Cameroun par l'association EMIDA avec le soutien de l'UNICEF a révélé qu'environ 90% des enfants déclarent subir la bastonnade à la maison, ce qu'admettent 83% des parents¹¹. Il existe de nombreux adages (« L'enfant a ses oreilles sur les fesses ») et autres proverbes qui encouragent l'utilisation de la bastonnade pour corriger l'enfant, considérant que l'enfant n'est sensible à ce qu'on lui enseigne que si cela est accompagné de coups. Il se dit également qu'un enfant mal élevé fait le déshonneur de sa famille (Kossoko, 2006). Les origines de cet état de faits sont relativement similaires à celles qui ont prévalu en Europe. Nombreux sont toutefois ceux qui estiment que la traite des Noirs et plus tard la colonisation n'ont fait qu'exacerber les comportements violents. Face à des tels déchaînements de violences, les adultes auraient voulu, par les violences éducatives, mieux préparer les enfants à la dureté et aux difficultés de l'existence (Ezémbe, 2003, p. 161).

Mais peut-être faut-il également rappeler la place qu'occupe un enfant dans les sociétés traditionnelles d'Afrique noire et les attentes qu'on a le concernant (Erny, 1972 & 1991). A la maison, on attend généralement de l'enfant qu'il aide au ménage et aux activités de la communauté (garder un troupeau, puiser l'eau, etc.). Durant son temps libre, ses jeux de l'enfant ne doivent pas déranger l'adulte. Un enfant doit savoir se tenir tranquille sans rien faire, parfois durant des heures¹². Ce sont là des éléments culturels à prendre en compte, car l'image de l'enfance, ou ce qu'Ariès appelle « le sentiment de l'enfance » (Ariès & Duby, 1985, t. III), sont différents de ceux qui prévalent dans le monde occidental.

Néanmoins, lorsqu'il s'agit de punir un enfant qui a fait une bêtise, on constate que souvent, peu d'explications verbales sont données à l'enfant : on ne lui explique pas en quoi il a fait

¹¹ En milieu scolaire, 97% des enfants disent subir la bastonnade et 90% des enseignants le reconnaissent. Résultats de l'enquête disponible sur le site www.emida-cameroon.org ou dans Maurel, 2009, p. 45.

¹² Peut-être un des impératifs de la vie quotidienne en Afrique noire : il faut être capable d'attendre, parfois durant des heures. Il n'est peut-être pas étonnant qu'on inculque cela aux enfants dès leur jeune âge.

une erreur, on se contente généralement de lui donner des coups (Erny, 1972, p. 18). Erny soutient que les préceptes de l'éducation traditionnelle sont transmis aux enfants sans jamais être formulés : seules les transgressions indiquent les limites.

Cependant la situation n'est pas uniforme et il serait incorrect de penser que tous les enfants africains sont victimes de châtiments corporels. En outre, comme cela a déjà été évoqué, quelques communautés ne connaissent pas les violences éducatives (Pygmées, Bushmen). Il existe également une différence entre les sociétés rurales et les sociétés urbaines. Dans les sociétés rurales, les châtiments corporels semblent être moins fréquents car le contrôle social est omniprésent (on vit beaucoup dehors) : « le potentiel de violence existe très clairement mais il est fortement régulé par la culture » (Chamberland, 2003, p. 94)¹³. La violence s'exerce surtout dans les rites d'initiation. D'un autre côté, la précarité de la vie urbaine, les difficultés économiques, l'indifférence du milieu ou encore des « émotions dépressives » génèrent une nouvelle ampleur de châtiments corporels.

Certains auteurs africains comme Ferdinand Ezémbé défendent la légitimité des violences dites socio-éducatives, tels les châtiments corporels ou les rites d'initiation. Et condamnent les maltraitances (« châtiments corporels démesurés ») et les cas de sorcellerie (Ezémbé, 2003, pp. 160-161). Certains politiques tiennent le même discours et l'utilisation de la chicotte est très largement répandue et défendue dans la société : « Avec la chicotte, l'Africain comprend vite. C'est une sorte de remède qui permet de mettre les enfants au pas, par exemple quand ils ne veulent pas travailler. [...] On est obligé de l'utiliser parce que l'Africain a besoin de la chicotte. [...] C'est sûr qu'en Occident vous ne pouvez pas trop comprendre cette méthode, mais ici elle est indispensable dans l'éducation des enfants », déclare un professeur d'origine béninoise (Mbougou, 2006)¹⁴.

Durant mon stage au sein d'EMIDA au Cameroun, j'ai cependant pu discuter avec des parents qui avaient suivi la formation proposée par l'association et l'appliquaient dans leur famille. Ils admettaient de réels changements : une autre atmosphère règne désormais selon eux. Un père se réjouissait de ne plus entendre de pleurs ni de cris et de jouir du calme de son foyer. Et à la question de savoir s'ils avaient le sentiment qu'on leur importait un usage occidental

¹³ Claire Chamberland s'appuie sur les observations ethnologiques de G. M. Erchak (1984) dans un village du Libéria faisant partie de la communauté Kbelé (2003, p. 92-95).

¹⁴ L'argument ethnologique revient souvent, de même d'ailleurs qu'au sujet des femmes. Un Tchadien se défendait devant moi de battre ses femmes parce qu'elles étaient bêtes selon lui. Il me disait ensuite qu'en Europe, les femmes sont intelligentes, il n'y a donc pas besoin de les frapper pour se faire comprendre d'elles.

(l'éducation sans violence), peu le voyaient ainsi et estimaient qu'il s'agissait simplement d'un progrès dont les bénéfices étaient pour eux évidents.

Mais peut-être le châtiment corporel a-t-il aussi une autre valeur dans le contexte africain ? Peut-être ne s'agit-il pas seulement d'une punition physique à une bêtise bien concrète. Alice Miller parlait de « pédagogie noire » en décrivant une discipline particulièrement coercitive dont l'obéissance et la conformité sont les piliers. Certains y voient les conséquences d'un passé historique marqué de drames (esclavage, colonisation) et une telle coercition dans la discipline permettrait de protéger efficacement les enfants et d'assurer leur survie. D'autres y verront à redire mais toujours est-il que « les pratiques parentales et les représentations de l'éducation qui les légitiment s'inscrivent dans des contextes historique, transgénérationnel et économique bien particuliers : ces pratiques disciplinaires violentes, voire abusives, sont culturellement normatives et structurellement potentiellement adaptatives » (Chamberland, 2003, p. 95).

Outre les châtiments corporels, les violences éducatives en Afrique noire comprennent également les rites d'initiation. Symbolisant le passage du monde de l'enfance au monde des adultes, les rites d'initiation testent les qualités et la résistance d'un individu. C'est pourquoi ces pratiques peuvent soumettre l'enfant ou l'adolescent à des violences parfois extrêmes. Claire Chamberland parle de terrorisme et d'agression physique grave, des violences qui sont légitimées (aux yeux de la communauté) dans ce cadre précis (2003, p. 93). Passage à tabac, combat, humiliation, survie en milieu hostile (tel que le désert), excision¹⁵, scarification, etc. sont des éléments que les ethnologues rapportent fréquemment (Houseman, 2002, pp. 16-19). Les rites d'initiation scellent également l'appartenance de l'individu à son groupe et il risque de s'en voir exclu s'il ne s'y plie pas. Dans une société communautariste d'Afrique noire, un individu n'a pas intérêt à se retrouver privé de sa communauté et le soutien qu'elle représente.

Or là encore, la situation n'est pas uniforme et varie selon les pays, les sociétés et leur degré d'avancement vers la société libérale. Et à nouveau, l'écart peut être grand entre la vie urbaine et la vie rurale. En zone rurale, il existe des communautés où les rites d'initiation ne sont plus pratiqués. David Berliner rapporte comment les Bulongic (qui vivent en République de

¹⁵ Composante de certains de ces rites d'initiation, l'excision soulève de débats particulièrement virulents. Je ne me lancerai pas dans ce débat, une importante littérature existe à ce sujet et certains auteurs, dont Yvan Droz (2009) que j'ai déjà cité, donnent quelques éléments très intéressants concernant la lutte délicate contre ces pratiques.

Guinée) ont du renoncer à de telles pratiques ancestrales après le passage en 1955 d'un expert coranique (Houseman, 2008, p. 115). Les anciens, qui ont été initiés, se moquent des plus jeunes qui n'y ont pas été soumis et exercent encore sur eux peur et fascination. Mais les jeunes n'en sont pas pour autant exclus de la communauté ; tout au plus sont-ils soumis à une gérontocratie.

A la ville, et de manière plus générale dans les sociétés qui se sont engagées sur la voie du libéralisme, les rites d'initiation disparaissent. Aucun des collaborateurs d'EMIDA au Cameroun n'y a par exemple été soumis. Boubakary Adama m'a raconté comment la circoncision des garçons, dernière trace des rites d'initiation, est désormais totalement entre les mains des imams et ne relève plus des pratiques préislamiques¹⁶. Au Tchad, plusieurs Saras¹⁷ parmi mes collègues avaient vécu le Yondo, l'initiation sara, et y envoyaient leurs enfants. Cet exemple issu de ce que j'ai pu voir et entendre permet d'illustrer les disparités entre différents pays d'Afrique. Le Tchad et le Cameroun sont deux univers très différents : le Tchad est un des pays les plus pauvres du monde alors que le Cameroun est très fier de sa situation de développement dans la région.

Les châtiments corporels et autres violences éducatives portent préjudice à l'enfant et à son développement, de plusieurs manières. Divers traumatismes sont fréquents et vont à l'encontre de l'efficacité éducative qu'on attribue aux châtiments corporels. L'humiliation peut venir d'une punition physique même légère – de même qu'elle peut surgir d'une remarque.

Comme Claire Chamberland le dit, les violences éducatives et leur nature sont déterminées par des contextes et évoluent. Le regard que les adultes portent sur l'enfance, l'éducation, la violence, etc. évolue « au fil du temps, de leurs propres expériences sociales mais aussi des expériences collectives de ceux auxquels ils s'affilient » (2003, p. 94). Les situations sont donc complexes et très variées, les réponses que les acteurs sociaux et humanitaires

¹⁶ De nombreux débats ont eu et ont toujours court quant à savoir d'où proviennent les rites d'initiation en Afrique. Souvent, il s'agit de coutumes animistes, datant bien évidemment d'avant la christianisation du continent mais aussi d'avant l'islamisation. On pense souvent à tort que l'excision est défendue dans le Coran alors que ces pratiques existaient bien avant l'islamisation de l'Afrique subsaharienne (Houseman, 2008). Preuve en est également qu'au Tchad, l'initiation se fait parmi des tribus musulmanes, chrétiennes ou animistes.

¹⁷ Peuple du sud du pays représentant 30% de la population et englobant plusieurs tribus.

prétendent leur apporter seront donc éminemment soumises à cette complexité et à ses variantes. Il faut toutefois se souvenir que dans le contexte traditionnel d'Afrique noire, les différentes étapes qui régissent l'éducation scellent l'appartenance de l'individu à son groupe et que « les omettre ou volontairement s'y soustraire est inconcevable, et exposerait l'individu à ne pas être reconnu comme un « homme » par la collectivité » (Erny, 1972, p. 31).

3. Méthodologie

Ce mémoire de recherche se veut comme réflexion éthique et philosophique. Suite à des discussions avec MM. Karl Hanson, professeur de droit à l'IUKB, et Roger Cevey, philosophe et éthicien¹⁸, j'ai donné sa direction à ce travail et établi une liste bibliographique. Les divers cours et modules suivis durant la première année du master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE) 2009-2010 m'ont également fourni des bases théoriques utiles à cette recherche.

Le présent mémoire s'appuie également sur mes deux expériences africaines, à savoir dix mois dans un petit orphelinat près de N'Djamena au Tchad (entre 2008 et 2009)¹⁹ et un stage (dans le cadre du MIDE) au sein de l'association de la société civile camerounaise EMIDA à Yaoundé au Cameroun (été 2010)²⁰. EMIDA lutte contre la violence éducative en mettant sur place des formations d'adultes au rôle de parent. J'ai ainsi pu avoir différentes discussions avec mes collègues tchadiens et camerounais sur des éléments d'éducation, notamment en ce qui concerne l'usage de la violence, discussions dont je me servirai dans ce mémoire.

Plusieurs disciplines sont nécessaires à l'élaboration d'une réponse aux questions qui se posent dans ce mémoire. L'inter- et la transdisciplinarité fournissent ainsi des instruments afin de regrouper divers champs de connaissances et de mieux appréhender la complexité des problématiques. En effet, chaque problématique – celle qui nous occupe ici ou d'autres – ne se résume pas sous l'angle de vue d'une seule discipline et s'avère complexe. C'est pour cela que la perspective inter- et transdisciplinaire intervient, afin de décloisonner les disciplines et d'en faire surgir toute la complexité, l'ampleur et les enjeux d'une problématique. Répondre de manière intelligente à ladite problématique et lui trouver des solutions – ou du moins des hypothèses de solutions – sera ainsi plus aisé et surtout davantage réfléchi et pensé. L'efficacité des solutions s'en trouvera accrue. Le cloisonnement et la standardisation des disciplines s'observe depuis longtemps dans le monde universitaire mais il est capital de dépasser cette standardisation pour accéder à un niveau de réflexion plus complexe et mieux à même de s'adapter à la complexité du monde réel.

Dans le cas de l'éthique de l'action dans la lutte contre les châtiments corporels en Afrique, la philosophie et l'éthique occupent une place importante. Les considérations philosophiques sur

¹⁸ Intervenu en mars 2010 dans le cadre du module « Participation » du MIDE 2009-2010.

¹⁹ Maison d'enfants Béthanie, soutenue par l'association Betsaleel : www.betsaleel.ch

²⁰ www.emida-cameroon.org

le relativisme culturel et l'universalité des droits de l'enfant seront toutefois complétées par des observations historiques ou psychologiques : pourquoi les partisans du relativisme culturel profèrent-ils des accusations d'impérialisme à l'encontre des universalistes ? Il ne s'agit en effet pas uniquement d'une opposition d'idées, car elle possède un ancrage historique, notamment en regard de la colonisation, et elle est aussi le fruit de comportements psychologiques divers.

Des éléments historiques et psychologiques se mêlent également à des observations d'ordre plutôt ethnologiques lorsqu'il s'agit de dresser un portrait des violences éducatives, de manière globale et plus particulièrement dans le cadre de l'Afrique subsaharienne. La situation actuelle des violences éducatives est le résultat d'une histoire particulière (*cf.* Ariès), toujours mêlée à l'ethnologie (*cf.* Erny, Ezémbé), puisque si les choses changent au fil du temps, elles changent aussi selon le lieu. La pratique des violences éducatives répond également à des processus psychologiques non négligeables, là encore fruits d'une histoire particulière ainsi que l'explique très bien Olivier Maurel. L'étude des violences éducatives relève également de la sociologie, prompte à décortiquer les mécanismes des comportements, et des sciences de l'éducation. Ce sont là des exemples pour montrer à quel point la multiplication des savoirs est importante pour appréhender toute la complexité d'une question et y répondre de manière réfléchie.

D'autres apports ont été nécessaires à l'élaboration de cette réflexion : ainsi l'anthropologie ou le droit, à travers le texte de la Convention relative aux droits de l'enfant, mais aussi certains auteurs qui mêlent la réflexion philosophique au juridique en s'interrogeant sur la nature du droit (Dissenti, Ferry par exemple).

En plus d'être présente dans l'organisation du présent mémoire, l'inter- et la transdisciplinarité se retrouvent également au centre de l'éthique de l'action, notamment telle qu'Edgar Morin la conçoit (*cf.* p. 45). L'éthique de l'action ne se base pas uniquement sur des préceptes idéologiques (telle l'éthique de conviction de Max Weber) mais doit prendre en compte les réalités du contexte dans lequel elle s'effectue, les conséquences, les acteurs mis en présence, etc.

Grâce à ces différents points de vue qui se réunissent pour cerner ma problématique, j'espère avoir réussi à apporter des éléments de réponse à celle-ci. Les choses sont complexes et de fait, l'étude que nous en faisons l'est aussi.

4. Qu'est-ce que la culture ?

a. Définition

Il existe énormément de définitions de la culture²¹. Sélim Abou parle de l'« ensemble des modèles de comportement, de pensée et de sensibilité qui structurent les activités de l'homme dans son triple rapport à la nature, à l'homme et au transcendant » (1992, p. 111). A quoi Tzvetan Todorov ajoute que « tout groupe humain a une culture : c'est le nom donné à l'ensemble des caractéristiques de sa vie sociale, aux façons de vivre et de penser collectives, aux formes et aux styles d'organisation du temps et de l'espace, ce qui inclut langue, religion, structures familiales, modes de construction des maisons, outils, manières de manger et de se vêtir ». Plus loin, il ajoute que ces spécificités se retrouvent également dans les représentations mentales d'un individu et que donc, la culture se définit donc sur deux niveaux : « celui des pratiques sociales et celui de l'image que laissent celles-ci dans l'esprit des membres de la communauté » (2008, p. 52). Le groupe concerné peut compter des millions d'individus ou seules quelques dizaines mais il est important de se souvenir que la culture est collective.

Lorsqu'une culture est confrontée à une autre, comme c'est le cas dans la coopération internationale, des regards extérieurs sont portés sur l'une et l'autre de ces cultures. Et souvent aussi des jugements. Todorov se demande : « peut-on employer les mêmes critères pour juger d'actes relevant de cultures différentes ? » (2008, p. 31). Les jugements sont dangereux, car ils rejettent aisément des pratiques qui paraissent barbares aux uns ou aux autres parfois simplement parce qu'elles ne se ressemblent pas. Ils deviennent donc très vite des jugements de valeur. Et ils suggèrent une hiérarchisation des cultures condamnée par plus d'un penseur : « Une culture est toujours plus qu'une somme de faits ou qu'un inventaire du réel : elle est essentiellement un style d'existence, une manière de ressentir les choses, une recherche du préférable » (Erny, 1972, p. 189). Les ethnologues confirment cette idée qu'il n'existe pas de culture idéale mais d'adaptations diverses et – parfois très – variées de différentes manières de gérer les rapports entre humains. « Il faudra admettre que, dans la gamme des possibilités ouvertes aux sociétés humaines, chacune a fait un certain choix, et que

²¹ Plus de 300 selon Kroeber, L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*, New York, Vintage Books, cité par Sélim Abou, 1992, p. 111.

ces choix sont incomparables entre eux : ils se valent »²². Il n'existe pas de société « foncièrement bonne », ni de société « absolument mauvaise » (Lévi-Strauss, cité par Todorov, 1989, p. 83). Le risque est évidemment de déprécier une culture étrangère précisément parce qu'elle ne correspond pas aux habitudes d'un autre groupe, à ce qu'il connaît. Ainsi réagissait déjà Montaigne à propos des jugements émis sur les Indiens d'Amérique : « Il n'y a rien de sauvage et de barbare en cette nation [...] sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage » (cité par Todorov, 2008, p. 42). Mais il n'est pas non plus question de nier les décalages entre des cultures : au contraire, il serait plus judicieux de les observer et de chercher à les comprendre, ou du moins en comprendre l'origine et la pérennité.

Notons encore que la culture occidentale exerce une influence importante, qui va de pair avec l'influence occidentale généralisée, comme nous l'avons vu plus haut. Différents vecteurs médiatiques diffusent cette culture à travers le monde et elle exerce une certaine fascination. S'il existe par exemple de nombreux éléments occidentaux que les Africains ont accepté sans problèmes (le téléphone, la voiture, etc.), Todorov rétorque qu'il ne faut pas cependant confondre culture et technique. La technique concerne le monde matériel et le rapport que l'individu entretient avec lui, notamment comment il a accès et gère les différentes technologies qui contribuent à son confort et à son bien-être. Ainsi que le rappelle Todorov : « Les techniques ne se confondent pas non plus avec les cultures, puisque celles-ci concernent les règles de vie commune, non le maniement des objets. La preuve, c'est que les unes sont par essence universelles : les mêmes avions, téléphones ou montres se retrouvent sur tous les continents ; les autres sont distinctes pour chaque groupe humain – autrement celui-ci n'existerait pas. » (Todorov, 2008, p. 67) Si toutefois « d'un autre côté, les éléments constitutifs de la « culture », tels que l'identité, le rapport à l'autre, les structures normatives, etc., ont été profondément transformés de l'extérieur par l'ensemble des phénomènes sociaux, économiques et politiques englobés sous le terme de mondialisation » (Ringelheim & Hoffman, 2004, p.3), il ne saurait être question d'acculturation lorsqu'on pense aux différents progrès technologiques importés et adoptés par différentes populations autour du globe. C'est une chose de changer son rapport aux choses en profitant des progrès scientifiques qui favorisent notre bien-être, c'est en est une autre de modifier notre rapport aux autres.

²² Ce qui n'est pas l'avis de tout le monde : selon Sélim Abou, toutes les cultures ne sont pas équivalentes (1992).

Pour d'autres, l'appropriation des progrès techniques ne trahit pas la culture propre à une population. Ainsi Sahlins (1999) explique-t-il comment les Esquimaux d'un village du détroit de Bering ont adopté des outils modernes pour faciliter certaines de leurs activités sans renoncer à leur identité et avoir l'impression de trahir leur héritage culturel.

Toutefois, selon Abdou Tour, la société occidentale perd de son attrait pour les peuples d'Afrique car ce modèle n'a plus de valeur à leurs yeux (cité par Sahlins, 1999, p. 21). Avec d'autres intellectuels africains d'expression française, il défend que la culture n'est pas uniquement un héritage, mais aussi un projet et que le projet de l'Afrique n'est pas nécessairement celui de marcher sur les traces de l'Occident.

b. La culture change

Une définition de la culture serait absurde sans la notion de changement et d'évolution : les cultures changent et évoluent au gré des influences et des échanges, et ils sont nombreux au XXI^e siècle. Des valeurs qui étaient les piliers d'une société par le passé ont été relayées au second plan, des groupes d'individus sont devenus l'objet d'une attention et d'une considération nouvelles. En Europe par exemple, aux cours du XX^e siècle, les femmes ont pu prétendre à une égalité, certes pas encore totale, avec leurs vis-à-vis masculins. L'enfant a également vu sa place et ses droits évoluer, cela étant en partie lié à l'évolution de la place des femmes. Philippe Ariès (1973) détaille les changements dans la vie de l'enfant mais surtout dans ce qu'il appelle le « sentiment de l'enfance » qui émerge à l'époque moderne pour donner une nouvelle place et une nouvelle attention à l'enfant. Rappelons en outre les pratiques en usage en Europe sous l'Ancien Régime que l'on jugerait aujourd'hui préjudiciable à l'enfant, tels l'usage du fouet ou l'emmaillotage (Ariès & Duby, 1985, t. III).

Au cours du temps, donc, mais aussi selon le lieu, la vie et l'image de l'enfant varient. De même que varie l'attention et la place qu'on lui porte. : "Images of the child and of appropriate treatment of children have evolved dramatically throughout history and vary widely across the world" (Brems, 2002, p. 24). A sa manière, chaque culture répond à ces questions. Par exemple, les sociétés traditionnelles d'Afrique noire accordent une place très subordonnée à l'enfant. Le père possède un pouvoir considérable sur sa progéniture mais

aussi sur sa ou ses femmes, l'autorité du père et de la communauté sont très fortes²³. Le lien qui unit l'individu à son passé à travers la lignée est très marqué. Il ne saurait être question pour un individu de prendre des décisions sans prendre en compte sa famille et sa communauté. Ce n'est pas un hasard si on parle de sociétés communautaristes où la famille ou la communauté garantissent soutien et repères à l'individu. Alain Marie parle d'ailleurs d'« unités de survie » en désignant les familles au sens – très – large, voire élastique (Janin & Marie, 2003, p. 9). L'enfant y tient un rôle également économique : il aide au ménage et à l'approvisionnement, il s'occupe des plus petits et surtout, il s'occupera de ses parents quand ceux-ci seront âgés. Certains décrivent ainsi un enfant comme une sorte d'assurance vieillesse.

Cela illustre à quel point la situation d'un groupe particulier peut varier d'une culture à l'autre sans que cela n'implique un quelconque jugement de valeur. Les différents « éthos » n'ont pas suivi les mêmes évolutions et chacun a sa propre histoire. Yvan Droz estime que beaucoup d'éthos localisés correspondent peu à l'idéal individualiste des Lumières dont sont issus droits de l'homme et droits de l'enfant (2009, p. 119 ; cf. Taylor, 1992). L'Afrique noire – du moins ses sociétés traditionnelles – n'a pas vécu l'époque des Lumières et ses changements de la même manière que ceux-ci ont transformé l'Europe. Et les sociétés y sont fortement communautaristes, ce qui laisse peu de place aux élans individualistes issus des Lumières. Pierre Erny décrit ainsi les valeurs que l'on cherche à enseigner à l'enfant dans les sociétés traditionnelles d'Afrique noire : « Il s'agit d'une moralité reçue, œuvre collective plus que personnelle, fortement normative, fondée sur la prescription, le devoir, la loi, une structure sociale qui, sans toujours apparaître sous forme autoritaire, exerce néanmoins une pression diffuse considérable, surtout en s'auréolant de surnaturel, une moralité enfin dans laquelle la conscience personnelle et ses aspirations ont certes leur place, mais une place relativement réduite » (Erny, 1972, p. 190)²⁴. L'individu existe tout d'abord au sein de sa communauté, il dépend d'elle et il ne saurait être question qu'il agisse sans se référer à elle. L'accent est mis

²³ « On sait que c'est à l'école du droit naturel moderne que l'on doit l'essentiel de la philosophie des droits de l'homme, on sait moins que pour y parvenir elle dut s'attaquer à la puissance paternelle, et rendit ainsi philosophiquement possibles les droits de l'enfant » (Youf, 2002, p. 14).

²⁴ « Mais encore faudrait-il expliquer pourquoi l'espace domestique est ainsi structuré autour d'une violence si essentielle qu'il ne peut que l'inculquer comme schème a priori. A partir du paradigme ivoirien, A. Marie montre que les sociétés de type communautaire, parce qu'elles sont d'abord des « unités de survie » dépendant de la solidarité indéfectible de leurs membres, sont nécessairement structurées selon une « logique totalitaire » de « l'anti-individualisme » (...) et que, à ce titre, elles refoulent et répriment cette dimension pulsionnelle, universelle de la personne, tout en ne parvenant jamais à l'éradiquer » (Janin & Marie, 2003, p. 9).

sur la famille (au sens large), sur le lignage et sur sa pérennité. Le bien commun prime sur l'individu (Erny, 1972, p. 193).

Et puis comment savoir ce qui relève des traditions les plus anciennes et les plus fortement identitaires et ce qui n'est qu'une récente importation banalisée ? En effet, le XXI^e siècle n'est pas le premier à voir d'importants échanges internationaux s'opérer dans des domaines très divers. A ce sujet, quelques éléments d'ethnologie peuvent s'avérer utiles pour comprendre une situation. Olivier Maurel explique ainsi que l'habitude de battre les enfants que certains Africains revendiquent n'est pas une tradition séculaire. Selon lui, la bastonnade est une conséquence indirecte des contacts avec les Européens tout d'abord lors de la traite des Noirs puis durant la colonisation. Une autre preuve à cela pourrait nous être fournie grâce à une analogie avec la situation en Europe : il y a encore un siècle, il était courant et banal de battre un enfant. Olivier Maurel réfute également que la violence éducative soit innée à l'être humain et ne justifie de ce fait aucune coutume traditionnelle qui soumettrait l'enfant à de telles violences (Maurel, 2009, p. 127).

c. Les différences culturelles dans le texte de la CDE

La Convention relative aux droits de l'enfant est la pierre angulaire des droits de l'enfant et du combat mené pour leur promotion. Nous l'avons dit, il s'agit d'un texte généralement perçu comme occidental ainsi que le soulignent plusieurs auteurs (Brems, de Benoist, Wachsmann). Un des exemples de l'occidento-centrisme de la CDE est la référence constante à la famille nucléaire telle qu'elle est imaginée en Europe et en Amérique du Nord. Or ce modèle ne correspond pas aux réalités familiales de nombreuses parties du monde, comme par exemple dans les sociétés traditionnelles d'Afrique noire²⁵.

Toutefois, une certaine marge de manœuvres est laissée aux Etats dans leur mise en œuvre de la CDE. Le préambule de la Convention est ainsi formulé : « Tenant dûment en compte de l'importance des traditions et valeurs culturelles de chaque peuple dans la protection et le développement harmonieux de l'enfant, ... ». Même s'ils appartiennent au préambule qui n'est pas contraignant, ces quelques mots sont significatifs : oui, les différences culturelles existent et ont leur rôle à jouer dans la mise en application des droits de l'enfant lorsqu'elles

²⁵ Pour palier à ce problème, Van Bueren propose d'ailleurs de lire toute la CDE avec l'ouverture de l'article 5 en tête (cité par Brems, 2002, p. 27).

œuvrent pour la protection et le développement de l'enfant. Dans la suite du texte de la CDE, des références fréquentes aux législations nationales ainsi qu'aux coutumes locales sont présentes. Ces instances sont appelées à régler de manière plus précise la mise en application concrète des dispositions prises en faveur des enfants.

L'article 29 (c) stipule par exemple qu'il faut « inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne »²⁶. Dans la même idée, l'article 5, lorsqu'il énonce les personnes en charge de l'enfant en cas d'absence de parents, mentionne « les membres de la famille élargie ou la communauté, comme prévu par la coutume locale ». L'article 20 évoque quant à lui la tradition de la kalafa du droit islamique lorsqu'il y a séparation entre l'enfant et ses parents (du fait de circonstances externes ou pour le bien de l'enfant). L'adoption est en effet exclue dans la loi islamique. Ces références attestent de l'importance de considérer le contexte religieux et culturel de l'enfant dans les décisions qui le concernent. Et de fait, Eva Brems fait remarquer que la mention de la kalafa n'existait pas dans les versions antérieures au texte final de la CDE. Cette évolution du texte démontre le souci de prendre en compte la diversité culturelle (Brems, 2002, pp. 27-28). La formulation du texte de la CDE laisse donc la place à des différences culturelles tout en gardant son objectif clair et en le défendant tout au long des différents articles : le bien-être et le développement harmonieux de l'enfant.

Les Etats parties sont néanmoins libres d'émettre des réserves sur un certain nombre d'articles sur lesquels ils ne sont pas en accord avec la CDE. Ainsi plusieurs Etats musulmans avec l'article 14 au sujet de la liberté de religion de l'enfant (par exemple la Jordanie, le Maroc, le Bangladesh, etc. Brems, 2002, p. 26). Et de même que la Déclaration universelle des droits de l'homme cohabite avec des textes régionaux, il existe aussi des documents régionaux concernant les droits de l'enfant, telle la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, qui contient également un article établissant les devoirs de l'enfant²⁷, une charte des droits de

²⁶ Dans le même ordre d'idée, l'article 22 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne contient la phrase suivante : « l'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique » (Ringelheim & Hoffman, 2004, p. 6).

²⁷ Extraits : « Tout enfant a des responsabilités envers sa famille, la société, l'Etat et toute autre communauté reconnue légalement ainsi qu'envers la communauté internationale. L'enfant, selon son âge et ses capacités, et sous réserve des restrictions contenues dans la présente Charte, a le devoir :
(a) d'œuvrer pour la cohésion de sa famille, de respecter ses parents, ses supérieurs et les personnes âgées en toutes circonstances et de les assister en cas de besoin;

l'enfant arabe, une déclaration des droits de l'enfant d'Israël, et d'autres encore (*cf.* Veerman, 1992).

D'un autre côté, la CDE se refuse à tolérer certaines pratiques culturelles : l'article 24 (3) enjoint les Etats à « prendre toutes les mesures efficaces appropriées en vue d'abolir les pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé des enfants ». Si l'allusion aux mutilations génitales féminines n'est pas clairement explicitée (à la demande de certains Etats, dont en particulier le Sénégal, Brems, 2002, p. 29), c'est bien de cela qu'il s'agit. Le problème est toutefois abordé avec une certaine finesse : il s'agit en effet d'abolir une pratique qui nuit à la santé de l'enfant. Défendre la santé de l'enfant – un autre de ses droits – aurait ainsi davantage d'impact auprès des groupes concernés par ces pratiques : un tel argument apparaît en effet plus objectif que la notion parfois floue d'intérêt supérieur de l'enfant ou qu'une attaque frontale des pratiques traditionnelles. Notons en outre que la lutte contre les pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé de l'enfant se retrouve également dans la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant dans son article 21. On ne peut donc nier une certaine volonté politique au sein des Etats africains. Reste à savoir si elle correspond à la réalité ? Rédiger et signer une telle déclaration peut n'être que de la froide politique de façade afin de faire bonne figure sur la scène internationale²⁸.

Malgré tout et pour en revenir au texte de la CDE, force est de constater que la Convention des droits de l'enfant a été rédigée en Occident avec en arrière-fond une certaine image de l'enfant, tel qu'il a sa place dans la famille et la société occidentales (Brems, 2002, p. 27). Cela influence indéniablement la manière de concevoir les droits et peut donc poser des problèmes lors de leur mise en application concrète. Mais selon Kaime (2010), cela ne devrait pas être un obstacle à la mise en œuvre de la CDE : il faudrait pouvoir passer par-dessus ce débat et “unlock” le potentiel du texte de la CDE pour en extraire de réels bénéfices pour les enfants.

Enfin, l'un des reproches faits à la CDE – comme à la Déclaration universelle des droits de l'Homme – est qu'elle se veut valeur et norme à la fois et que cela conduit à une impasse (Ferry, 2002). Une valeur se traduit dans chaque cas précis par une interprétation dont découle

(d) de préserver et de renforcer les valeurs culturelles africaines dans ces rapports avec les autres membres de la société, dans un esprit de tolérance, de dialogue et de consultation, de contribuer au bien-être moral de la société. »

²⁸ Ainsi, dans une discussion privée, la directrice de l'orphelinat dans lequel j'ai travaillé au Tchad a entendu la ministre de l'Action sociale défendre la bastonnade et l'excision.

l'action. A l'inverse, la norme est une règle fixée et a valeur juridique. Ce qui est juste n'équivaut pas nécessairement à ce qui est légal ni à ce qui est légitime. Tout le problème est donc de savoir si un texte peut être valeur et norme, ce qui apparaît impossible à beaucoup.

d. L'intérêt supérieur de l'enfant face au relativisme culturel

La Convention relative aux droits de l'enfant est chapeautée par quatre principes de base (que l'on retrouve dans les articles 2, 3, 6 et 12) dont l'un est l'intérêt supérieur de l'enfant. L'article 3(1) est ainsi rédigé en ces termes : « Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ». A noter que la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant parle d'intérêt de l'enfant comme considération primordiale. Il s'agit d'une notion capitale concernant les droits de l'enfant et leur mise en œuvre : ce que nous devons faire lorsqu'il s'agit des enfants doit nous être dicté par ce qui serait le mieux *pour eux*. Formulée de différentes manières, cette idée se retrouve selon Philip Alston dans pratiquement toutes les cultures du monde (1994, p. 5).

L'intérêt supérieur de l'enfant est parfois rapproché de la notion de bien-être de l'enfant, ainsi qu'en attestent les traductions anglaise et allemande de cette notion dans la CDE : « welfare of the child » et « Kindeswohl ». On parle également en anglais de « best interest of the child ». Ces notions sont toutefois floues et il sera bien ardu d'en donner une définition précise: « L'intérêt de l'enfant n'est en effet jamais donné, il n'a d'existence dans aucun ciel métaphysique » (Youf, 2002, p. 113)²⁹. Il est parfois très difficile de savoir où se trouve l'intérêt supérieur de l'enfant (par exemple lors d'un divorce houleux). L'article 3 reste très vague. Or c'est là tout le paradoxe mais aussi toute l'ouverture de cet article : en effet si d'une part l'intérêt supérieur de l'enfant est difficile à définir clairement et rend plus difficile la mise en œuvre des droits de l'enfant, d'autre part le fait que cette notion soit peu claire permet précisément de l'adapter à divers contextes culturels. La formulation de ce principe permet justement une ouverture à diverses interprétations en fonction des situations (Alston, 1994, p. 5).

²⁹ Dominique Youf (2002) distingue toutefois les notions de bien-être et d'intérêt supérieur de l'enfant, le bien-être se limitant selon lui à la situation donnée sans nécessairement se projeter dans l'avenir de l'enfant.

Il faudra donc trouver comment donner concrètement consistance à cette notion d'intérêt supérieur de l'enfant (Alston, 1994, p. 18). Quels en seront les critères ? Abstraction faite des impératifs physiologiques (manger, boire, dormir, etc.), le bien-être d'un enfant zimbabwéen ne répond pas aux mêmes critères et aux mêmes exigences que celui d'un enfant suédois. L'exigence suprême demeure le développement et l'épanouissement harmonieux de l'enfant. Mais comment développement et épanouissement harmonieux sont-ils compris dans différents endroits de la planète ? Pas de manière identique : ce que des parents bouddhistes estiment important à transmettre à leur enfant pour son développement et son plein épanouissement ne concordera pas avec l'idée qu'en ont des parents catholiques ou musulmans (An-Na'im in Alston, 1994, p. 66). « Ce qu'une société juge être bon ou mauvais pour ses enfants dépend de ce qu'elle cherche à faire d'eux, à quel modèle elle entend les conformer » et chaque culture est une vision du monde et de la vie en société, une recherche et un choix du préférable (Erny, 1972, pp. 188-189). La notion de bien-être varie ainsi considérablement d'un individu à l'autre, d'une société à l'autre, etc. Et même, « le bien des populations locales ne coïncide pas toujours avec le bien tel que le définissent les institutions internationales » (Droz, 2009, p. 123). Dans son article sur le combat contre la clitoridectomie chez les Kikuyus du Kenya, Yvan Droz explique bien les problèmes qu'ont rencontrés les femmes ayant renoncé à cette pratique : rejet, stigmatisation, remise en question de leur qualité de « Kikuyu » et de celle de leurs enfants³⁰. Où est le bien-être ? Pour un bien, un autre mal apparaît. Comment faire alors, particulièrement lorsque les usages apparaissent être en violation des droits de l'enfant ?

Les Occidentaux ont tendance à croire savoir ce qui est bon pour un enfant et donc à juger telle ou telle pratique est nuisible à un être humain. En effet, ils regardent cette pratique avec leur définition du bien-être, leur préconçu venant d'une autre culture. Les Occidentaux ont tendance à considérer que leur choix de ce qui est préférable a une valeur universelle et absolue. Une question fondamentale reste cependant ouverte, celle qui consiste à savoir où est le bien-être des enfants – ou adultes – que des interventions et des actions humanitaires prétendent aider.

Prenons un exemple pour illustrer ce propos : les jeux. Jouer divertit l'enfant mais l'aide également à se développer et à s'épanouir. On observe de plus grandes capacités,

³⁰ La clitoridectomie n'est toutefois pas l'excision totale suivie de l'infibulation. La pratique est donc différente et selon l'auteur, cela influence également sur la problématique selon. Cf. Droz, 2009.

intellectuelles notamment, chez un enfant qui a pu jouer (David, 2006, pp. 23-24). C'est du reste un argument important pour la promotion du jeu auprès des personnes responsables de l'enfant. Or il y a mille et un jeux et autant de manières de jouer. Les modèles de jeux varient selon ce que l'enfant observe et découvre dans son entourage. Jouer ne signifie pas uniquement jouer à la Barbie ou aux Indiens et aux cow-boys. Et jouer ne dépend pas nécessairement de l'accès à des jouets. Les petits Camerounais ont leurs jouets, ils ont leurs histoires et leurs jeux. Est-il nécessaire de vouloir les voir jouer tels des petits Français ou des petits Allemands ? Cet exemple des jouets est pour moi significatif : les Occidentaux regardent les enfants avec leur images préconçues de ce que devraient être les loisirs d'un enfant. Ils se désolent donc que nombre d'enfants dans le monde n'aient pas accès à toute une gamme de jouets et d'espace de jeux. Ils oublient que ces enfants jouent malgré tout et ont du plaisir à jouer, autrement.

De la même manière un Occidental peut-il être tenté de regarder les loisirs dans un pays étranger : souvent recherchera-t-il des loisirs identiques aux siens et il s'étonnera de ne pas les trouver dans le quotidien de ses vis-à-vis africains ou asiatiques. Or il calque une image préconçue des loisirs dans un autre contexte culturel où les loisirs ne sont tout simplement pas les mêmes. Chaque individu a sa manière de se délasser et de se détendre, influencée par ses habitudes et ceux de son milieu. Il y a certes un important phénomène d'acculturation dans les sociétés africaines notamment en ce qui concerne l'apparence ou la possession matérielle, comparable au phénomène de la mode vestimentaire. Cela ne signifie toutefois pas que l'on cherche à se calquer sur les Occidentaux dans tous les aspects de sa vie. Ainsi mes collègues tchadiennes prenaient-elles un réel plaisir à discuter entre elles le soir, étendues sur une natte à regarder les étoiles. Peut-être n'est-ce pas un loisir aux yeux des Occidentaux, ça l'était pour elles : un réel moment de détente et de relaxation. Le monde entier n'est pas tenu de ressembler à l'Europe. Bien plus que le débat entre universalité et relativisme culturel, cette idée-là est inquiétante. Le monde est divers, varié et complexe. Les Occidentaux l'oublient pour faire ressembler une école de brousse camerounaise à un lycée de Suisse romande et croient facilement que tous les enfants du monde seraient plus heureux sous leurs toits. La comparaison les induit en erreur lorsque le décalage est important et cela provoque en eux un constat alarmant. Certes, il y a des situations alarmantes, mais un enfant n'est pas malheureux

s'il n'a pas un pupitre ou une chambre pour lui. Le regard et la comparaison que l'étranger en déduit les rendent malheureux, mais ils ne le sont pas nécessairement³¹.

e. Et face aux pratiques traditionnelles

Concernant les pratiques traditionnelles, le débat peut se compliquer. Comme l'explique Eva Brems (2002), il y a des divergences culturelles sur ce qui constitue une pratique appropriée, spécialement lorsqu'on parle de traditions. Il existe de nombreuses pratiques qui ne sont pas considérées comme nuisibles par les populations qui les pratiquent puisqu'elles font partie de leurs traditions et sont des piliers de l'organisation sociale. En conséquence, si l'enfant est appelé à vivre dans cette société et si l'on juge que ces pratiques ne nuisent pas à la santé et à l'intérêt supérieur de l'enfant, il apparaît nécessaire qu'il s'y conforme. S'y soustraire l'exclurait d'un monde où il est appelé à vivre³². Et cela aussi peut entraîner des conséquences fâcheuses pour l'individu qui perd les soutiens de sa communauté. Ainsi en est-il des rites d'initiation, qui se pratiquent par exemple au Tchad : ils sont toutefois fréquemment considérés comme des atteintes aux droits humains du fait de la violence qu'ils peuvent contenir. Il est toujours difficile de savoir en quoi consiste réellement un rite d'initiation – cela varie également selon les tribus – mais il s'agit souvent d'une épreuve physique et psychologique épuisante pour l'enfant ou l'adolescent. Un collègue camerounais me racontait qu'on fêtait le retour aux villages des jeunes garçons car certains n'en revenaient pas³³. L'initiation teste la valeur, le courage, la force de l'enfant. Pour les jeunes filles, les mutilations génitales font parfois partie du rite. C'est l'exemple le plus classique – et peut-être le plus extrême – d'une pratique culturelle que l'on juge nuisible à l'enfant, à sa santé et à son développement. Se pose alors la question de savoir qui peut juger de ce qui est nuisible ou pas et *a fortiori* qui peut intervenir – et comment – pour lutter contre l'une ou l'autre de ces pratiques. Il faut se souvenir que le droit à la différence ne devrait pas légitimer le droit à l'oppression. Le respect du relativisme culturel sert souvent d'alibi et « on trouve les mots les

³¹ Je suis consciente qu'il faut nuancer ce propos au cas évidents de maltraitances, tortures et autres traitements inhumains et dégradants.

³² "If the society in which he or she live sis organised in a certain way, it may be in the best interest of the child to conform to that pattern, rather than breaking with it and becoming an outcast..." Brems, 2002, p. 30.

³³ Ce même collègue, Boubakary Adama, me confirmait également qu'il y a désormais dans sa communauté Peul du Nord du Cameroun de moins en moins d'enfants qui sont soumis à l'initiation ce qui fait rire les anciens. Ainsi le père de Bouba se moque-t-il parfois de ses fils, qu'il ne considère pas aussi forts et accomplis que lui-même.

plus persuasifs pour expliquer le cannibalisme de telle tribu, la lapidation de la femme adultère ou la section des mains des voleurs dans certains pays islamiques, la mutilation sexuelle des fillettes en Afrique et au Moyen-Orient, la ségrégation et le massacre des intouchables en Inde, et l'argument est alors celui-ci : à chacun sa vérité » (Bruckner, 1983, p. 194). Todorov estime pour sa part qu'« il est aussi des coutumes qui ne se maintiennent que par la force du préjugé ou de l'habitude, et celles-là méritent d'être condamnées » (Todorov, 1989, p. 67). Des pratiques culturelles visent à stigmatiser un groupe particulier : une minorité ethnique, les femmes, une communauté religieuse, etc. Ces pratiques violent directement des droits humains – et des droits de l'enfant –, comme le droit à la non-discrimination.

N'y a-t-il pas aussi une certaine hypocrisie dans la revendication intransigeante des pratiques culturelles ? « Dans toute culture, il peut y avoir des comportements culturels contradictoires, voire pathologiques. Par ailleurs, les hommes ne sont pas toujours dupes du caractère incongru de certaines de leurs us et coutumes. On ne peut admettre toutes les pratiques culturelles au nom de la relativité des cultures. Il convient, en effet, de ne pas oublier que « la négation obsessionnelle de la légitimité des jugements éthiques peut conduire à un refus de faire des diagnostics scientifiques » (Georges Devereux, cité par Porchet & Abdallah-Pretceille, 1998, pp. 66-67). En effet, peu importe d'où ils viennent, les spécialistes de la médecine physique comme psychique ont depuis quelques temps reconnu les méfaits de certaines pratiques traditionnelles. Ainsi en est-il de diverses formes de violence éducative, largement pratiquées en Europe il n'y a pas si longtemps – et toujours pratiquées. Grâce à diverses études, nombreux sont ceux qui ont pris conscience des méfaits des violences éducatives, même des châtiments corporels dits légers et ont cessé de les pratiquer. Eva Brems note d'ailleurs qu'il est plus efficace d'opposer à ces pratiques des arguments objectifs relevant de la santé physique³⁴ car ils seront bien mieux reçus par les populations concernées (2002, p. 29).

Il faut donc rester critique envers des pratiques qui sont clairement nuisibles à la santé tant psychique que physique de l'individu et éviter de tomber dans un certain angélisme. Particulièrement lorsque se cachent derrière ses pratiques la discrimination et la soumission d'une partie spécifique de la population.

³⁴ Les dégâts sur la santé psychologique voire sociologique de l'individu sont plus délicats à évaluer et surtout à démontrer aux populations, selon Abdullahi An-Na'im (Alston, 1994, p. 70).

De nombreuses cultures très variées existent et elles doivent être respectées dans leurs particularités. Il n'y a pas de culture meilleure qu'une autre et chacune correspond à une vision du monde et des rapports humains. Si le modèle occidental exerce une influence importante, les cultures changent, des échanges ont lieu et les cultures peuvent aussi s'apporter les unes aux autres, par exemple en matière de bien-être. Sahlins note enfin que toutes les cultures ne sont pas tenues de suivre la même évolution et de passer par les mêmes "sequences of development" (1999, p. 4).

La culture influence ainsi l'individu et la vie qu'il mène. Elle influence également la compréhension qui est faite de son bien-être et de son développement harmonieux. Il faut donc rester vigilant et critique. Ricoeur conclut très justement : « Je ne crois pas qu'il puisse y avoir engagement pour un ordre abstrait de valeurs, sans que je ne puisse penser cet ordre comme une tâche pour tous les hommes. Ce qui implique un formidable pari. Le pari que le meilleur de toutes les différences converge » (Fèvre, 2003, pp. 82-83).

L'intérêt supérieur de l'enfant – ou son bien-être – n'est donc pas facile à appréhender et à définir concrètement. Mais la formulation de ce principe de base de la CDE lui permet aussi de s'adapter aux différents contextes culturels. Partant d'une norme identique (la CDE), on arrive ainsi à des résultats différents (selon les contextes) mais – idéalement – compatibles avec ces mêmes normes (Alston, 1994, pp. 22-23). Il s'agira donc pour l'acteur de chercher minutieusement en quoi consiste cet intérêt et à baser son action sur cet objectif.

5. L'ingérence

a. Le droit d'ingérence

Depuis de nombreux siècles existe le principe de non-ingérence dans les affaires d'un Etat, ce principe découlant naturellement du principe de souveraineté du même Etat. On les retrouve dans la Charte des Nations Unies. Or le XXe siècle³⁵ a vu émerger le droit d'ingérence, qui n'a aucune assise juridique et qui rejette le principe de non-ingérence. La deuxième moitié du XXe siècle a assisté à plusieurs conflits au cours desquels les populations civiles ont été les victimes les plus exposées (guerre du Biafra et en Somalie, conflits en ex-Yougoslavie, etc.). Ces situations ont révolté l'opinion publique (le travail des ONG fut alors aussi de médiatiser ces situations) et face aux décisions politiques empêchant l'acheminement de l'aide humanitaire, des membres d'ONG ont passé outre et provoqué le débat sur le droit d'ingérence humanitaire.

Aujourd'hui, le droit d'ingérence recouvre deux notions bien distinctes qui ne soulèvent pas le même débat (Pellet, 1985). D'un côté, le droit dont use le Conseil de sécurité de l'ONU – ou un ou plusieurs Etats – pour intervenir dans un Etat en cas de « menace contre la paix », à laquelle est aisément assimilée toute atteinte contre les droits humains d'une population particulière. Le Conseil de sécurité possède plusieurs outils de contraintes avant d'avoir recours à l'intervention armée et Alain Pellet note que ce droit d'ingérence est toujours plus utilisé (1985)³⁶. Les ONG et les personnes privées sont exclues de cette définition (Bettati, 1996).

D'autre part, il existe le droit – ou le devoir – que prennent les ONG, des organismes intergouvernementaux voire des Etats eux-mêmes pour porter assistance à des populations menacées. Il s'agit là d'une intervention strictement « humanitaire » en ce sens qu'elle entend soulager les souffrances, protéger la vie et la personne humaine selon les principes de la Croix-Rouge. C'est-à-dire en restant neutre, en ne se mêlant aucunement des affaires internes et en accordant son aide à chaque individu sans discrimination. Dans la réalité, certains acteurs humanitaires ont parfois outrepassé les lois d'un pays (par exemple les lois régissant

³⁵ Même si Grotius en parlait déjà.

³⁶ Certes, mais c'est aussi la vocation de l'ONU, pour qui les droits de l'homme ne souffrent pas le débat du relativisme culturel. Et c'est aussi l'un des fondements des Nations Unies : renforcer la souveraineté des Etats mais aussi la limiter lors des violations des droits de l'homme. L'ancêtre de l'ONU, la Société des Nations, n'avait pas cette compétence et ce fut un problème à plusieurs reprises. (Cf. En 1933, Bernheim accusant l'Allemagne nazie des mauvais traitements contre les Juifs et la réponse de Goebbels. Bettati, 1996, p. 18).

les visas) afin de mener leur action. La neutralité des ONG a ainsi été remise en question. A noter enfin que certains, parlent du devoir d'ingérence (tel Kouchner, *cf.* Wallerstein, 2006, p. 33) : il est impératif d'agir et il ne saurait être question de rester des observateurs pendant que d'autres souffrent.

A mi-chemin entre ces deux notions se trouve l'ingérence d'humanité (Rubio, 2007, pp. 22-25). Admise par les partisans de la souveraineté des Etats et du principe de non-ingérence, l'ingérence d'humanité consiste à ne pas laisser son voisin être maltraité sans réagir mais au contraire à lui porter assistance. A nouveau, on pense à la non-assistance à personne en danger. C'est là une notion parfaitement claire, qui peut être la base d'une quelconque ingérence : si un être humain est agressé, maltraité, menacé ou torturé, comment ne pas tenter de l'aider ?

Certes, le débat opposant le droit d'ingérence au principe de non-intervention continue et des accusations de post-colonialisme ou d'impérialisme humanitaire éclatent régulièrement à l'encontre de l'ONU ou de certains gouvernements. Les fondements déontologiques du droit d'ingérence ont été remis en question. Remarquons également que sous le prétexte d'un droit d'ingérence humanitaire se sont peut-être dissimulées d'autres entreprises telles qu'imposer à un pays sa propre vision des choses (Zorgbibe, 1994). François Rubio pense également que les motifs altruistes ne sont jamais les seuls et que les Etats ont des intérêts à intervenir ici et plutôt que là (2007, p. 51). Il rapporte aussi les nombreuses instrumentalisations d'ONG par les Etats (2007, p. 73 *sq.*). Enfin, certains opposent à l'ingérence le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes.

b. Avons-nous le droit d'intervenir ?

Voici donc ce qu'il est en est de la politique et de l'humanitaire. La question qui m'intéresse est davantage celle que se pose le héros de Kafka : avons-nous le droit d'« intervenir de façon décisive dans les affaires d'autrui » ? Cette ingérence, cette immixtion dans les affaires d'autrui est-elle légitime ?

Si l'on réfute le droit d'ingérence, la conclusion est simple : chaque individu, chaque pays s'occupe de ses problèmes et laisse son voisin gérer les siens. Fin du débat³⁷. Si l'on accepte l'idée d'un droit d'ingérence, rien ne sera simple et il est capital de prendre à garde à la manière dont un individu interviendra dans des affaires qui ne sont pas les siennes. Pour ce faire, il est nécessaire d'établir une éthique de l'action ainsi que cela a été développé au chapitre précédent.

Comment légitimer l'ingérence ? Le faut-il ? Le peut-on ? Ne risquons-nous pas de nous perdre dans les méandres d'un débat peu fructueux ? Face aux arguments les mieux réfléchis subsisteront toujours des doutes, des questions. Peut-être reviendra-t-il à chaque individu, à chaque ONG, à chaque organisme de trouver un dialogue respectueux avec les populations qu'il souhaite aider. Précédé d'une réflexion éthique complexe, ce dialogue peut amener à trouver des terrains d'entente pour une action efficace qui ne sera pas ressentie comme une ingérence. Il semble que la question de la légitimation est mal posée. Osons une autre approche : pourquoi ne pas légitimer son action par l'action elle-même ? Si une ONG décide d'agir d'abord – de manière toujours éthiquement réfléchie –, elle démontrera par les actions les principes d'humanité et de solidarité qui prévalent aux droits humains. Et convaincra ainsi les plus réticents. Peut-être n'y a-t-il pas besoin de discours, peut-être faut-il simplement agir ?

c. Comment intervenir ?

Toutefois, il est clair qu'il y a l'art et la manière de porter assistance à des populations en difficultés. Les exemples récents d'interventions militaires destinées – du moins officiellement – à « amener la démocratie » dans un pays, comme ce fut le cas pour la guerre menée par les Etats-Unis et leurs alliés en Irak dès 2003, manquent d'efficacité. Les cas d'ingérences où se profilaient également d'autres motivations que de sentiments altruistes et généreux sont également nombreux et cela à diverses périodes de l'histoire. Appât du gain souvent, mais aussi des motivations religieuses, tels les missionnaires de l'époque moderne qui espéraient grossir les rangs de leurs fidèles (une autre forme d'appât du gain en fin de compte). Dans les siècles passés de même qu'aujourd'hui, ces initiatives trahissent l'esprit altruiste et solidaire qui devrait présider à la promotion des droits de l'homme.

³⁷ Quoique le débat n'en soit pas clos pour autant : l'indifférence et la non-assistance à personne en danger en sont d'autres.

Outre cela, nombreux sont les exemples d'hommes de bonne volonté aux élans passionnés mais ignorants totalement le contexte, les conséquences et la complexité de leurs actions. Au Tchad à l'automne 2007, le scandale avait éclaté avec l'ONG « Arche de Zoé », épisode qui a traumatisé la population tchadienne au point de rendre suspect tout adulte blanc se promenant avec un enfant noir³⁸. L'Arche de Zoé est peut-être un exemple extrême et sensationnel mais il n'est ni banal ni isolé puisque des cas similaires ont encore été observés en Haïti au cours de l'année 2010. Les torts et les traumatismes que de telles affaires engendrent sont importants et réalimentent les accusations d'impérialisme à l'encontre des ONG et autres acteurs humanitaires. On y retrouve également la conviction des Occidentaux à croire détenir la vérité.

Quels sont alors les motivations et les objectifs réels des acteurs humanitaires ? Un ami me soutenait récemment qu'il n'existe pas selon lui d'altruisme et de solidarité totalement purs et gratuits. La question se pose apparemment. Pourquoi des médecins, des logisticiens, des ingénieurs, des enseignants ou des formateurs partent-ils dans un pays qu'ils ne connaissent pas travailler dans des conditions parfois délicates sans bénéficier des fruits de leur travail ? Est-ce uniquement par conviction et solidarité ? Ou doit-on y voir un élitisme arrogant qui prend pitié du malheur et de la misère des pays privés du confort occidental ?

Quant aux objectifs, faut-il les rappeler ? Le bien-être et le développement harmonieux de chaque individu, le respect de ses droits fondamentaux. Des situations d'urgence nécessiteront des besoins plus urgents et plus concrets. Edgar Morin fixe néanmoins certains impératifs nécessaires à ce qu'il appelle une politique de l'humanité : « elle viserait à assurer en priorité matérielle les disponibilités en eau, aliments, énergie, médicaments, et en priorité morale la réduction de la subordination et de l'humiliation dont souffre la plus grande partie de la population du globe » (Morin, 2004, p. 208).

Enfin – et surtout –, il faut prendre garde à ne pas faire plus de mal que de bien dans l'action que l'on mène. C'est l'un des points de l'intervention sur lesquels Bartolomé de Las Casas insistait déjà (Wallerstein, 2006) : « primum non nocere », le principe du serment d'Hippocrate peut également s'appliquer aux enjeux sociaux et humanitaires. L'intervention

³⁸ Expérience vécue. Il ne faut pas oublier les ravages que produisent de telles affaires sur les autres ONG et organismes déjà sur place. Il faut des années pour gagner la confiance des gens mais elle peut être détruite en quelques instants.

ne doit pas apporter davantage de maux que de bienfaits. Ce n'est toutefois pas toujours le cas (ainsi en Irak depuis 2003, cf. Wallerstein, 2006, p. 44).

Les plus pessimistes remettront probablement en cause le droit d'ingérence. Peut-être n'est-ce pas faux, d'autant plus qu'il serait opportun de se préoccuper aussi – surtout ? – des problèmes des enfants près de chez nous, car il y en a. Les droits de l'enfant ne sont absolument pas entièrement effectifs en Suisse, en France ou en Allemagne. Un exemple : les châtiments corporels sont fréquemment usités dans de nombreux foyers de Suisse³⁹. Ne serait-ce pas aussi de l'ingérence ? Surtout quand on sait à quel point la famille est un espace privé sacré et inviolable aux yeux de nombreux Suisses.

Enfin, n'y a-t-il pas une simple responsabilité humaine à l'égard d'autrui ? N'avons-nous pas une certaine responsabilité à porter secours à une personne en difficulté ? Il en va de même pour l'ingérence : si nous estimons avoir une responsabilité à l'égard de nos voisins, fussent-ils de l'autre côté de la rue ou dans un pays lointain, nous devons le faire de manière intelligente et réfléchie et sans arrogance ou paternalisme. Chaque être humain a le choix et doit l'assumer.

Et « si chacun prenait en mains avec la chaleur la défense de ceux qui sont insultés, que l'on s'entre-secourût vigoureusement, les méchants de deviendraient pas de jour en jour plus entreprenants, mais voyant que l'on y est de tous côtés en garde contre eux et éprouvant la juste punition de leurs attentas, il n'y en aurait que peu ou point qui s'y hasarderait » (Ménandre, cité par Grotius, *Le droit de la guerre et de la paix*, Bâle, 1746, p. 200). L'intervention a également pour vocation de sanctionner des comportements et des actions qui sont des atteintes aux droits de l'homme. A force de sanctions, apparaît l'espoir de voir des changements dans les comportements. C'est le principe de la justice.

³⁹ Rappelons également que l'excision se pratique également en Suisse (voir Osman, S. & Aden, F. Ali (avec l'aide de C. Roussopoulos) (2007). *Femmes mutilées plus jamais!*, Sion, C. Roussopoulos) dans les milieux émigrés. Comment réagir face à cela – si on décide de réagir ?

6. La nécessité d'une éthique de l'action

Le monde est complexe, les situations également, nous l'avons entraperçu au sujet des violences éducatives. Rien n'est simple, il n'existe rien de clairement bon ni mauvais. Dans le domaine des droits de l'enfant, on a souvent affaire à un discours très paternaliste et naïf, où ces « pauvres petits » doivent être « sauvés ». Les choses sont plus complexes que cela ! En outre, lorsqu'un tel discours devient action, le danger de dérives est grand. Il ne saurait donc y avoir une action sans une réflexion éthique préalable. Comme les réalités du monde sont complexes, l'éthique le sera tout autant : « L'éthique ne peut échapper aux problèmes de la complexité » (Morin, 2004, p. 11). Il n'existe aucun impératif catégorique unique qui puisse répondre à toutes les questions et résoudre tous les problèmes. Il serait déraisonnable et dangereux de lire la CDE et de chercher à l'appliquer *ipso facto* dans tous les pays du globe. Rien n'est définitif, rien n'est absolu, tout est à penser et à réfléchir. Voilà encore une raison pour laquelle il est nécessaire de réfléchir à l'éthique de l'action. C'est Yvan Droz qui nous donne une définition de l'éthique dans l'utilité qu'elle prendra par la suite : « On appellera donc éthique un ensemble rationnellement structuré de valeurs explicites qui définissent le bien, le juste et le beau, par lequel quelqu'un rend compte de lui-même, de ce qui le fait exister et agir. Elle dit comment on se doit de vivre et à partir de quoi l'on peut, ou l'on doit, juger et décider. Cette éthique possède un aspect formel et systématique. Elle renvoie aux finalités, aux grandes questions de la vie d'un acteur. En d'autres termes, il s'agit d'un système explicite et argumenté de valeurs qui induisent des comportements ou des pratiques sociales » (Droz, 2009, p. 122).

Nous ne pouvons donc pas nous permettre d'agir au gré de nos sentiments, tels les membres de l'Arche de Zoé. Si nous avons vu l'importance du contexte dans lequel se déroulera une action en faveur des droits de l'enfant, ce n'est certes pas le seul élément à prendre en compte dans une réflexion éthique.

a. Qu'est-ce que l'action ?

Rappelons brièvement – et très grossièrement – ce qu'est l'action. Il s'agit du mouvement – physique – d'un individu. Cet individu est appelé l'acteur ou l'agent. Elle se fait généralement en deux temps : l'intention et l'exécution. Dans l'intention se décide un but, dont la mise en œuvre concrète peut échapper à l'individu. Cette partie de l'action (la délibération) est

fortement soumise aux valeurs de l'acteur, à ses représentations (Livet, 2005). L'action soulève deux débats : savoir si l'action est précédée d'une intention ou non, auxquels cas une action a tout du réflexe ; et savoir dans quelle mesure l'individu est responsable de ses actions et des conséquences qu'elles causent dans le monde. Cette responsabilité et ce qu'elle implique sont aussi des éléments qui exigent de l'acteur une réflexion éthique complexe et approfondie (Genard, 1999).

L'action dont je parle depuis le début de ce mémoire est plus précisément l'action humanitaire (ou altruiste, solidaire, philanthropique, le terme humanitaire subissant une connotation déplaisante). Elle connaît également le moment de l'intention et celui de l'exécution, ainsi que les risques liés à celle-ci, comme nous le verrons plus bas.

b. Éthique de conviction vs. éthique de responsabilité

Max Weber (1959) définit deux éthiques lorsqu'un individu doit prendre une décision et agir : il peut le faire en suivant l'éthique de la conviction ou l'éthique de la responsabilité. L'éthique de la conviction suit les convictions intimes de l'individu, ses croyances les plus fermes dans lesquels il puise les arguments qui mèneront à ses choix et à ses actions. Les paramètres extérieurs sont relégués au second plan dans l'action et si ceux-ci viennent à l'entraver, l'acteur préférera stopper son action plutôt que de renoncer à ses principes. Les principes, les valeurs sont primordiales pour l'acteur, au point qu'il en oublie la réalité du monde qui l'entoure et qu'il reste souvent imperméable à ses impératifs. C'est une « non-négociation » (Porchet & Abdallah-Pretceille, 1998, p. 74) intransigeante, refusant les compromis. En revanche, l'éthique de responsabilité privilégie le contexte dans lequel va se faire l'action, ses caractéristiques et ses impératifs. L'acteur s'efface, lui et ses convictions, pour se concentrer sur le réel. Il fait ce qui doit être fait plutôt que ce qu'il souhaiterait faire, ce qui l'amène à faire un compromis entre sa conviction et sa responsabilité. Le sujet est ici en retrait par rapport au monde réel, alors qu'il prenait plutôt le pas sur la réalité dans une éthique de conviction.

L'acteur qui laisse ses convictions guider tous ses actes risque de se radicaliser, d'avoir toujours raison et de ne céder en rien. Celui qui laisse de côté ses valeurs et ses principes au profit d'une responsabilité extérieure a de grandes chances de devenir cynique et indifférent, à lui comme aux autres (Porchet & Abdallah-Pretceille, 1998, pp. 74-75). Il faudra donc trouver

un équilibre entre ces deux attitudes, ce qui est particulièrement difficile. Voire impossible selon Max Weber lui-même qui explique « qu'il n'est [pas] possible de démêler au nom de la morale quelle est la fin qui justifie tel moyen » (cité par Morin, 2004, p. 56).

c. L'éthique de l'action chez Edgar Morin

Ainsi que l'explique Edgar Morin (2004), dans un monde guidé par le profit, l'utilité et l'efficacité sans visée morale, l'Occident assiste à une crise des fondements de l'éthique. Les valeurs tentent de répondre au vide laissé par Dieu, la raison, etc. sans y parvenir puisqu'il leur manque une justification extérieure ou supérieure – et qui leur donnerait une portée universelle. C'est pourquoi il est nécessaire de ressourcer l'éthique pour permettre à l'individu d'agir (Morin, 2004, pp. 30-31). C'est à l'individu lui-même de prendre ses décisions éthiques, après une réflexion et un choix qu'il mènera lui-même sans céder aux idéologies, quelles qu'elles soient.

Tout d'abord, il existe un risque et un écart inévitables entre l'intention et l'action. L'acteur ne peut pas savoir à quoi son intention aboutira une fois qu'elle aura été transformée en acte. Car s'il maîtrise ce qu'il fait, il ne maîtrise pas les éléments extérieurs, le contexte, les hasards, les conséquences. Il n'est qu'un être humain et ne peut donc prévoir toutes les éventuelles conséquences, directes ou indirectes, de ses actes. Ainsi même si nous sommes convaincus du bien-fondé de notre intention, « nulle action n'est donc assurée d'œuvrer dans le sens de son intention » (Morin, 2004, p. 53). D'où le principe qui veut que l'action et ses effets dépendent non seulement de l'intention de l'acteur mais aussi du contexte dans lequel l'action se déroule. Plus l'acteur connaît le contexte, mieux il peut cibler son action même s'il n'existe pas d'assurance que tout se passera selon son intention. Il existe également le risque que les effets de l'action soient complètement opposés à l'intention. Certes nous prenons des risques et des précautions mais nous ne pouvons ignorer que la situation peut se retourner complètement. Outre ce risque, il serait absurde de penser que l'on peut se fixer une éthique et l'appliquer de manière identique à chaque action entreprise. « Il n'y a pas d'impératif catégorique unique en toutes circonstances » (Morin, 2004, p. 53) : le monde est complexe, nous l'avons dit, et les situations précises auxquelles un acteur doit faire face peuvent être diverses et variées. Devant chaque situation il faudra entreprendre une démarche éthique spécifique qui s'appuie certes sur des valeurs mais aussi sur le contexte, les conséquences et en prenant en compte les risques que l'action s'éloigne de l'intention. Ce qui amène à se

demander s'il ne vaut pas mieux limiter nos actions, agir le moins possible – et donc le plus prudemment – et assurer ce qui a déjà été fait. « Dans les difficultés concrètes pour réaliser des finalités éthiques, ne faut-il pas sacrifier ces finalités pour une éthique de moindre mal ? Dans l'impossibilité d'un succès, ne faut-il pas recourir à une éthique de la résistance ? Quand il n'y a pas de solution à un problème éthique, ne faut-il pas éviter le pire, c'est-à-dire accepter un mal ? » (Morin, 2004, p. 50). On ose peu se poser la question car un énorme tabou demeure.

D'autres dangers tels que les illusions ou les contradictions guettent l'acteur. Un acteur peut s'égarer et œuvrer pour un but contraire à celui qu'il souhaite (Morin donne l'exemple d'activistes communistes croyant œuvrer pour le bien-être de l'humanité, cf. 2004, pp. 62-63). D'autre part, la contradiction éthique existe notamment en médecine où les frontières de la vie et de la condition d'être vivant sont imprécises.

Pour palier à l'incertitude et à la contradiction, il faut établir une stratégie : elle consistera, grâce à plusieurs étapes, à bien penser, à penser de manière complexe, étant donné la complexité de la réalité. Ainsi, l'acteur commencera par « l'examen du contexte où doit s'effectuer l'action, la connaissance de l'écologie de l'action⁴⁰, la reconnaissance des incertitudes et des illusions éthiques, la pratique de l'auto-examen, le choix réfléchi d'une décision, la conscience du pari qu'elle comporte » (Morin, 2004, p. 66).

Il convient donc d'être vigilant, d'observer, de réfléchir, de comprendre. Cela nécessite du temps et des moyens. Rien n'est simple, rien n'est acquis, rien n'est certain. « Ce qui doit devenir une loi universelle, c'est la complexité éthique, qui comporte problématique, incertitude, antagonismes internes, pluralités » (Morin, 2004, p. 69). Nous sommes cernés par les incertitudes, les contradictions, les déchirements et autres conflits inhérents à chaque action, mais la pensée complexe à laquelle nous invite Edgar Morin permet d'agir de manière bien plus efficace qu'avec la seule bonne volonté, certes utile mais insuffisante. Bien penser, penser de façon complexe requiert ainsi l'intelligence de chaque individu et cela particulièrement lorsqu'il s'agit d'appréhender la complexité du monde, de la vie et des questions éthiques.

⁴⁰ Ecologie de l'action : « Du fait des multiples interactions et rétroactions au sein du milieu où elle se déroule, l'action, une fois déclenchée, échappe souvent au contrôle de l'acteur, provoque effets inattendus et parfois mêmes contraires à ceux qu'il escomptait.

1^{er} principe : l'action dépend non seulement des intentions de l'acteur, mais aussi des conditions propres au milieu où elle se déroule.

2^e principe : les effets à long terme de l'action sont imprédictibles » (Morin, 2004, p. 263)

De nombreux dangers guettent l'acteur dans cette démarche : la simplification, l'ignorance, la compartimentation / parcellisation des données d'un problème, etc. Penser de manière complexe requiert également de penser de manière inter- et transdisciplinaire – ou de faire appel à une équipe inter- et transdisciplinaire, sans se limiter à un seul domaine de connaissances. Ainsi ne peut-on espérer combattre les violences éducatives après une réflexion uniquement juridique. Il sera impossible d'entreprendre une action efficace si n'est brandie que la CDE ou le code pénal pour empêcher un parent de battre son enfant. C'est pourquoi la complexité et la multiplicité des connaissances sont indispensables à toute réflexion.

d. Sujet-objet

Une autre approche éthique intéressante est celle, assez simple, du sujet et de l'objet (R. Cevey, communication personnelle, 24 juin 2010) : lorsqu'un acteur entreprend une action dont un autre individu sera bénéficiaire, cette personne est-elle perçue comme objet de l'action ou comme sujet de cette action ? L'action a-t-elle comme objectif le bien-être – ou le mieux-être – de cet individu ou n'est-il qu'un moyen pour l'acteur d'atteindre un but ?

Dans l'exemple du combat d'une ONG contre les violences éducatives, quel est le rapport véritable entre cette ONG et l'un des enfants ciblés par ses programmes ? Est-ce que les membres de cette ONG voient dans cet enfant le moyen de pouvoir un jour parler d'éradication des violences éducatives ? Ou cet enfant est-il considéré comme sujet du combat contre les violences éducatives en ce sens que ce combat se fait pour lui, pour son bien-être ? Est-il perçu objet ou sujet de l'action de cette ONG ? Répondre à cette question en dit également long sur la sincérité qui préside à une action.

e. “The internal discourse” d'A. An-Na'im

Selon Abdullahi An-Na'im (Alston, 1994), concilier les principes de la Convention des droits de l'enfant avec une culture spécifique requiert de respecter avant tout la culture et de ne pas lui imposer quelque chose ni contester ses valeurs de but en blanc. Pour agir de manière plus efficace, il propose d'instaurer ce qu'il appelle un “internal discourse” : il s'agit de proposer des éléments qui puissent convenir à la culture concernée, voire apparaître comme des

évolutions logiques : “change through the transformation of existing folk models” (Alston, 1994, p. 68). C’est ce que font très bien – dans un tout autre domaine et avec d’autres motivations – les islamistes : ils puisent dans les valeurs culturelles déjà en place le matériau de base à leur discours et y relient les changements qu’ils désirent apporter. “The more one is perceived to be confirming existing beliefs and practices rather than challenging them, the better would be the prospects of wide acceptance and implementation of one’s proposals” (Alston, 1994, p. 69).

An-Na’im se préoccupe surtout de la notion d’intérêt supérieur de l’enfant et de sa mise en œuvre dans différents contextes culturels. Mais en réussissant à promouvoir la notion d’intérêt supérieur de l’enfant, à trouver sa résonance dans des cultures différentes, la promotion des droits de l’enfant aurait fait un grand pas. D’origine soudanaise, An-Na’im souligne bien que les acteurs humanitaires doivent absolument faire preuve de respect envers une culture différente de la leur, particulièrement lorsque l’on considère les relations coloniales passées entre le Nord et le Sud. C’est selon lui la raison des échecs de nombreuses actions humanitaires dont les manières d’agir étaient particulièrement arbitraires, intrusives et élitiste, selon un schéma top-down (Alston, 1994, p. 79). Il rappelle également la complexité des situations qui doit nous mener à distinguer clairement où se trouve l’intérêt supérieur de l’enfant. De là pourra naître une action dont l’enfant pourra bénéficier.

« L’analyse éthique explore les systèmes de représentation sans préjuger de leur validité «objective». Il s’agit de comprendre les systèmes de valeurs des différents acteurs, leurs interventions et leurs interactions » (Droz, 2009, p. 119). Grâce à l’éthique, l’acteur pourra mieux distinguer quels sont les enjeux et les conséquences de son action et agir de manière plus efficace. Il s’agit d’éviter les dérives et les erreurs, particulièrement préjudiciable à une action humanitaire.

Certes, l’analyse éthique demande du temps et des moyens. Wallerstein (2006, p. 37) rappelle que ces précautions peuvent éviter des dérives, des décisions prises trop hâtivement et maladroitement. L’efficacité de l’action est à ce prix.

f. Vers une action ?

« Il y a ceux qui voudraient améliorer les hommes et il y a ceux qui estiment que cela ne se peut qu'en améliorant d'abord les conditions de vie. Mais il apparaît vite que l'un ne va pas sans l'autre, et l'on ne sait par quoi commencer » (Gide, cité par Morin, 2004, p. 213).

Que faire alors ? Malgré tous les débats, “children’s need for protection, their situation of development and their autonomy are to a large extent shared by children around the world” (Brems, 2002, p. 23). Pour El Obaid, il existe un certain nombre de droits humains « de base » sur lesquels chacun semble d'accord : « Pour changer, nous devrions regarder les domaines dans lesquels il n’y a pas de différences. Nous devons dresser une liste des droits et libertés qui ne sont pas contentieux et ne présentent pas de difficultés. Ce serait surprenant pour beaucoup d’entre nous de découvrir que les droits sur lesquels nous nous accordons représentent 80 à 90% de l’ensemble des droits de la personne. Nous devons nous demander ce que nous faisons pour renforcer ces droits et libertés qui ne sont pas controversés. Cette approche est beaucoup plus positive et constructive. Le véritable progrès consisterait à renforcer ces droits et c’est ce vers quoi nous devons travailler » (Nduwimana & El Obaid, 2004). En effet, force est de constater que de nombreux droits sont acceptés par une écrasante majorité d’individus, quelle que soit leur origine culturelle. Il suffit de lire les textes régionaux concernant les droits humains, tels la Charte africaine des droits de l’homme ou la Déclaration des droits de l’homme en Islam. On retrouve dans ces textes les mêmes soucis de liberté, d’égalité, de non-discrimination, de protection face à des traitements inhumains ou dégradants.

C’est donc peut-être là qu’il faut tout d’abord agir : il existe un important consensus sur toute une série de droits fondamentaux et ceux-ci sont loin d’être réalisés pour tous les enfants – et adultes – de la planète. Peut-être pourrions-nous commencer par là ? Ainsi Edgar Morin définissait-il sa politique de l’humanité : « assurer en priorité matérielle les disponibilités en eau, aliments, énergie, médicaments, et en priorité morale la réduction de la subordination et de l’humiliation dont souffre la plus grande partie de la population du globe » (2004, p. 208). La notion de progrès peut donc certes être discutée mais Edgar Morin vise juste. Quel être humain défendrait son humiliation au nom de la diversité culturelle ? Quel être humain refuserait l’accès à l’eau potable au nom de la diversité culturelle ?

De plus, souvenons-nous que l’Occident a pris plusieurs siècles avant de donner aux enfants la place et l’attention qu’ils ont aujourd’hui. Cette évolution a nécessité du temps et des

progrès scientifiques dans des domaines aussi variés que la psychologie, les sciences de l'éducation, la médecine, la sociologie, etc. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne les violences éducatives dont font partie les châtiments corporels. Il suffit de se souvenir des pratiques courantes en Europe pendant des siècles. Ainsi les choses changent-elles et on peut imaginer qu'elles changeront encore dans le monde, favorisant toujours plus le bien-être et le développement de l'individu. Il demeure capital de ne rien imposer et encore moins de le faire avec mépris et condescendance. Toute action ne peut être envisagée que dans le respect des différentes identités culturelles. Car « se voir nié dans ce qu'on se représente comme son identité collective provoque crispation et hostilité : on accepte d'évoluer d'autant plus volontiers qu'on a le double sentiment de rester fidèle à soi et d'être respecté par les autres pour ce qu'on est » (Todorov, 2008, p. 227). De ce fait, ces évolutions pourraient idéalement se faire sous l'impulsion d'acteurs locaux. Si les actions en faveur par exemple de la suppression des violences éducatives sont engagées par des individus issus du milieu culturel où elles sont pratiquées, il serait plus aisé de saisir la complexité du problème et d'y apporter des solutions intelligentes et réfléchies⁴¹.

Ainsi que l'annonçait déjà Paul Ricœur, le problème des différences prend une tout autre dimension s'il a trait à des domaines sociaux (Fèvre, 2003, p. 82). C'est bien de là que vient la difficulté : prendre en compte cette diversité culturelle omniprésente et la gérer dans les différents domaines de coopération internationale (« ne jamais séparer l'économique et le politique du culturel » Abou, 1992, p. 111). Certains le pensent impossible et Roger Cevey estime les organismes de développement et de coopération peuvent s'occuper de domaines tels que l'agriculture ou l'urbanisme, mais qu'il est presque impossible de prétendre à une action dès qu'il s'agit d'éducation ou de domaines sociaux. Peut-être est-ce vrai, toutefois une distinction entre certains domaines de la vie sociale sera nécessaire pour engager une action efficace : séparer le religieux du politique par exemple afin d'engager un dialogue sur le régime politique à adopter : « Les deux participants à ce dialogue ont intérêt à tracer une ligne de démarcation très claire entre identité culturelle et choix politiques, entre formes de spiritualité et valeurs civiques incarnées dans les lois. C'est grâce à une distinction de ce genre que d'autres pays non occidentaux ont su adopter les principes du régimes

⁴¹ C'est par exemple le cas d'EMIDA, au Cameroun, certes fondée par un Suisse, mais aujourd'hui entièrement gérée par des Camerounais.

démocratique sans avoir eu à renoncer à leurs traditions et coutumes » (Todorov, 2008, p. 328).

Toutefois, la société est un tout et il serait impossible de prétendre modifier l'une ou l'autre des pratiques dont elle fait usage sans prendre en compte causes et conséquences. Pour qu'un changement – l'abandon des violences éducatives – soit effectif à long terme, il faut que le reste des pratiques socioculturelles soient en accord avec ce changement. Par exemple si l'on combat les châtiments corporels, il convient de donner aux parents des arguments solides qui établissent les diverses nuisances des châtiments corporels mais aussi leur fournir d'autres moyens de punir leur enfant. Les institutions auront également pour tâche de prendre le relais de ce mouvement : en effet, une société communautariste telle qu'on les trouve en Afrique noire exige de l'individu un engagement pour les siens et ce de manière parfois totalitaire (Janin & Marie, 2003, p. 9). En contrepartie, l'individu bénéficie de solides structures de soutien (ce que A. Marie appelle les « unités de survie »). Si un individu remet en cause l'une ou l'autre des pratiques de sa société, il risque de s'en voir exclu. Ainsi en va-t-il des familles qui souhaitent soustraire leurs enfants aux rites d'initiation qui scellent l'appartenance d'un individu à sa communauté. Et l'exclusion peut avoir des conséquences – notamment matérielles – graves. Face à un tel risque, quel choix est sincèrement envisageable pour l'individu ? Ainsi « l'usage de la citoyenneté – au cœur des droits de l'homme – nous paraît inséparable de l'existence d'un État de droit accompagné d'assurances sociales qui garantissent au citoyen une certaine sécurité face à l'avenir et lui permettent de se libérer des réseaux clientélistes ; bref, de se « désenchâsser » des contraintes sociales. En effet, sans la sécurité que représentent les assurances sociales, l'individu ne peut acquérir une autonomie décisionnelle, car il reste dépendant de réseaux clientélistes pour pallier les situations de crise. [...] Les deux conditions nécessaires à l'exercice paisible des droits de l'homme sont donc absentes » (Droz, 2009, p. 134). « Prétendre attribuer une validité universelle aux droits de l'homme tels qu'ainsi formulés, écrit Raimundo Panikkar, c'est postuler que la plupart des peuples du monde sont engagés, pratiquement de la même manière que les nations occidentales, dans un processus de transition d'une *Gemeinschaft* plus ou moins mythique [...] à une "modernité" organisée de façon "rationnelle" et "contractuelle", telle que la connaît le

monde occidental industrialisé. C'est là un postulat contestable » (cité par de Benoist, 2004, p. 39)⁴².

Comme le dit Gide, il faut agir sur plusieurs niveaux et si nul ne sait par où commencer, l'action est menée par une multitude d'acteurs. Par exemple, grâce aux médecins et aux psychologues, les méfaits des violences éducatives pourront être scientifiquement démontrés, grâce aux formateurs et éducateurs, ces connaissances pourront être relayées, grâce aux pouvoirs législatif et exécutif, des mesures conséquentes pourront être prises à un niveau national, etc. La liste est longue et les enfants eux-mêmes pourraient être appelés à participer à ce processus (Kaime, 2010), car la participation est elle aussi l'un des principes fondateurs de la CDE. Il s'agit donc d'une vaste entreprise qui exige l'investissement de plusieurs acteurs dans différents secteurs et cela de manière concomitante.

⁴² Alain de Benoist pousse la réflexion à ce sujet : « Le problème achoppe tout particulièrement sur l'individualisme. Dans la plupart des cultures — comme d'ailleurs, il faut le rappeler, dans la culture occidentale des origines —, l'individu en soi n'est tout simplement pas représentable. Il n'est jamais conçu comme une monade, coupée de ce qui le relie, non seulement à ses proches, mais à la communauté des vivants et à l'univers tout entier. Les notions d'ordre, de justice et d'harmonie ne sont pas élaborées à partir de lui, ni à partir de la place unique qui serait celle de l'homme dans le monde, mais à partir du groupe, de la tradition, des liens sociaux ou de la totalité du réel. Parler de liberté de l'individu en soi n'a donc aucun sens dans des cultures demeurées fondamentalement holistes, et qui se refusent à concevoir l'être humain comme un atome autosuffisant. Dans ces cultures, la notion de droits subjectifs est absente, alors que sont omniprésentes celles d'obligation mutuelle et de réciprocité. L'individu n'a pas à faire valoir ses droits, mais à œuvrer pour trouver dans le monde, et d'abord dans la société à laquelle il appartient, les conditions les plus propices à l'accomplissement de sa nature et à l'excellence de son être » (de Benoist, 2004, pp. 36-37).

7. Conclusion

Comme le soutient El Obaid Ahmed El Obaid, l'opposition entre universalisme des droits humains et relativisme culturel n'en est pas réellement une. Il est plus utile de se demander en quoi les droits humains peuvent améliorer le sort de populations culturellement différentes. Et de constater également que nombreux textes de droits humains sont généralement acceptés par une grande partie des populations, voire des Etats⁴³. Outre la Déclaration universelle des droits de l'homme ou la Convention relative aux droits de l'enfant, plusieurs documents régionaux reprennent une majorité des droits humains et confirment ainsi que ceux-ci sont partagés à un niveau planétaire.

Ces Etats ont une relative marge de manœuvre dans l'application de la Convention des droits de l'enfant. En première instance, c'est à eux d'assurer prestations, promotion et protection de ces droits. Il leur appartient de composer avec les traditions locales en se souvenant toujours de l'importance de l'enfant, de son bien-être et de son intérêt. Ici l'éducation est un élément clé de cette vaste entreprise : en effet, si les valeurs qui président aux droits humains comme aux droits de l'homme sont enseignées aux populations⁴⁴, cela permettra de réelles prises de conscience dont pourront découler des actions et des changements d'envergure. Les ONG peuvent certes contribuer à un tel projet d'éducation mais il faut une volonté et une implication étatiques sans lesquelles le travail des ONG s'essouffera⁴⁵. C'est à l'Etat de prendre ses responsabilités. Toutefois, comme nous l'avons vu, Yvan Droz relève que l'exercice des droits de l'homme ne peut se faire sans l'existence effective d'un Etat de droit et d'un Etat social. L'éducation peut changer les choses mais le régime d'un Etat influence considérablement la résolution – ou non – de ses problèmes les plus urgents. Il n'est pas uniquement question de corruption mais de mise en place de l'appareil démocratique pour permettre à chaque citoyen de jouir de ses droits. La tâche est grande et se situe à différents niveaux d'intervention : disséminer les droits de l'enfant, collaborer entre différents organes et groupes (familles, gouvernements, NGO, etc.), faire participer les enfants et innover

⁴³ Avec toutefois la nuance que l'on connaît : le régime politique de nombreux Etats parties bafoue plusieurs droits humains. On sait également que des Etats se font fort de signer divers textes de droits humains pour faire bonne figure sur la scène diplomatique sans se préoccuper concrètement de la mise en œuvre de ces mêmes droits.

⁴⁴ Enfants ou adultes, enfants et adultes. Si on ne peut plus former tous les adultes, on peut former les enfants qui deviendront un jour des adultes. Le travail se fait donc sur plusieurs générations.

⁴⁵ Et peut-on s'appuyer indéfiniment sur les ONG ? Elles ont toutes pour vocation de disparaître un jour – idéalement – lorsque leurs objectifs seront atteints. De nombreux Etats s'appuient sur le travail accompli par les ONG.

(Kaime, 2010). Il s'agit d'un tout : une intervention isolée et mal informée du contexte est vouée à l'échec – à plus ou moins long terme.

Les Occidentaux travaillant dans des pays étrangers doivent abandonner leurs préconçus et les images qu'ils se font de l'enfance. Puis ils devraient observer la situation, le contexte et ses acteurs, et ensuite réfléchir aux conséquences d'une action qui engagerait des changements. Après cette observation minutieuse durant laquelle la complexité des choses doit être mûrement réfléchie, peut-être pourront-ils proposer d'agir et d'œuvrer pour améliorer le sort des enfants. L'essentiel est de ne pas chercher à imposer quoi que ce soit relevant d'une conception préalable mais bien au contraire de se positionner en observateur dans un premier temps, de tenter de comprendre les tenants et aboutissants de telle ou telle situation qui leur semble étrangère. La coopération avec les acteurs locaux est un élément capital de l'action humanitaire car ils connaissent mieux que quiconque le contexte dans lequel l'action doit se faire. Une telle coopération serait d'une utilité et d'une efficacité considérables.

« Les valeurs culturelles particulières [...] doivent sans aucun doute être respectées, mais non lorsqu'elles heurtent les valeurs reconnues par la presque totalité des Etats du monde comme répondant aux aspirations fondamentales de l'homme et qui [...] sont de droit universelles » (Abou, 1992, p. 32). Le droit à la différence existe et a son importance s'il n'est pas en contradiction avec le développement et l'intérêt supérieur de l'enfant, principes de base de la CDE.

Au terme de cela, chaque acteur – ONG, Etat, individu, etc. – se doit de garder à l'esprit que l'objectif dans tout ce qu'il entreprendra est le bien-être de l'individu et son développement harmonieux. Ce sont hélas souvent des impératifs économiques ou de Realpolitik qui président à leurs actions (Abou, 1992, p. 110). C'est pourquoi il faut se rappeler que « Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale » : ce sont les mots de la Convention des droits de l'enfant. Face aux complexités des situations, rien n'est simple mais chaque acteur a le devoir de penser de façon complexe et de ne pas oublier le réel objectif de son action.

8. Bibliographie

- Abou, S. (1992). *Cultures et droits de l'homme*. Mesnil-sur-l'Estrée, France : Hachette.
- Alston, Ph. (Ed.) (1994). *The best interests of the child : Reconciling culture and human right*. Florence : UNICEF - International Child Development Centre.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Ariès, P. & Duby, G. (dir.) (1985). *Histoire de la vie privée*. Paris : Seuil.
- de Benoist, A. (2004). *Au-delà des droits de l'homme. Par delà les libertés*. Paris : Krisis.
- Bettati, M. (1996). *Le droit d'ingérence : mutation de l'ordre international*. Paris : Odile Jacob.
- Boltanski, L. (2007). *La souffrance à distance*. Paris : Métailié.
- Brems, E. (2002). Children's Rights and universality. In J. C. M. Willems (Ed.), *Developmental and Autonomy Rights of Children*. (pp. 11-37), Antwerpen, Belgium : Intersentia.
- Burckner, P. (1983). *Le sanglot de l'homme blanc. Tiers Monde, culpabilité, haine de soi*. Paris : Seuil.
- Chamberland, C. (2007). *Violence parentale et violence conjugale : des réalités plurielles, multidimensionnelles et interreliées*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- David, P. (2006). *Article 31 : The right to leisure, play and culture*. Leiden, the Netherlands : Nijhoff.

- Dessanti, J.-T. (2004). *La peau des mots. Réflexions sur la question éthique. Conversations avec Dominique-Antoine Grisoni*. Paris : Seuil.
- Donnelly, J. (2007) The relative universality of Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 29(2), 281-306.
- Donnelly, J. (2008). Human Rights: Both universal and relative (A reply to Michael Goodhart). *Human Rights Quarterly*, 30(1), 194-204.
- Droz, Y. (2009). La morale de l'interdiction de la clitoridectomie en pays kikuyu. *Anthropologie et sociétés*, 33(3), 118-137.
- Eberhard, Ch. (1991). *Pluralisme et Dialogisme : Les Droits de l'Homme dans un contexte de mondialisation qui ne soit pas uniquement occidentalisation*. Consulté le 22 juin 2010 sur <http://www.dhdi.free.fr/recherches/droithomme/articles/ebermauss.htm>.
- EMIDA, UNICEF (2000). *Enquête sur les violences éducatives faites aux enfants dans les familles et à l'école primaire au Cameroun*.
- Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris : Payot.
- Erny, P. (1991). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Ezémbé, F. (2003). *L'enfant africain et ses univers : Approches psychologiques et culturelles*. Paris : Karthala.
- Ferry, J.-M. (2002). *Valeurs et normes*. Bruxelles, Belgique : Université de Bruxelles.
- Fèvre, L. (2003). *Penser avec Ricœur*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Genard, J.-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Paris : Cerf.

- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Goodhart, M. E. (2003). Origins and universality in the Human Rights debates: Cultural essentialism and the challenge of globalization. *Human Rights Quarterly*, 25(4), 935-964.
- Goodhart, M. E. (2008). Neither relative nor universal: A response to Donnelly. *Human Rights Quarterly*, 30(1), 183-193.
- Hoffman, F., & Ringelheim, J. (2004). Par-delà l'universalisme et le relativisme : La Cour européenne des droits de l'homme et les dilemmes de la diversité culturelle. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 52, 109-142.
- Houseman, M. (2002). *Eprouver l'initiation*. Paris : Ecole pratique des Hautes études.
- Janin, P., Marie, A. (Eds.) (2003). *Violences ordinaires*. Paris : Karthala.
- Jullien, F. (2008, février). Universels, les droits de l'homme ? *Le Monde Diplomatique*.
- Kaime, T. (2010). 'Vernacularising' the Convention on the Rights of the Child: Rights and culture as analytic tools. *International Journal of Children's Rights*, 18, 637-653.
- Kossoko, A. (2006). *Le châtimement corporel en question. Coutume inexcusable ou nécessité éducative ?* Consulté le 27 janvier 2011 sur <http://www.afrik.com/article9496.html>
- Livet, P. (2005). *Qu'est-ce qu'une action ?* Paris : Vrin.
- Maurel, O. (2004). *La Fessée : 100 questions-réponses sur les châtimements corporels*. Tressan, France : La Plage.

- Maurel, O., (2009). *Oui, la nature humaine est bonne ! Comment la violence éducative ordinaire la pervertit depuis des millénaires*. Paris : R. Laffont.

- Miller, A. (1985). *C'est pour ton bien*. Paris : Aubier.

- Mboungou, V. (7 février 2006). *Pour ou contre la chicotte ?* Consulté le 19 août 2009 sur <http://www.afrik.com/article9437.html>

- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Ethique*. Paris : Seuil, Essais Points.

- Nduwimana, F., El Obaid, A. (June 18, 2004). *Universalism and Cultural Relativism*. Consulté le 23 juin 2010 sur http://www.equitas.org/english/programs/downloads/ihrtp-proceedings/25th/Eng_Universalism-and-Cultural-R.pdf

- Nduwimana, Fr., Rehman, I. A (s.d.). *Universalité et relativisme culturel*. Consulté le 23 novembre 2010 sur <http://www.equitas.org/francais/programmes/downloads/pifdp-archives/24e/Universality-fr.pdf>

- Pellet, A. (dir.) (1995). Droit d'ingérence ou devoir d'assistance humanitaire ? *Problèmes politiques et sociaux*, 758-759.

- Pinheiro, P. S. (2006). *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*. Genève : Organisation des Nations Unies.

- Porchet, L. & Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.

- Rubio, Fr. (2007). *Le droit d'ingérence est-il légitime ?* Grolley, Suisse : L'Hèbe.

- Sahlins, M. (1999). What is anthropological enlightenment ? Some lessons of the twentieth century. *Annual Review of Anthropology*, 28, 1-23.

- Taylor, Ch., (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal, Canada :

Bellarmin.

- Todorov, T. (1992). *Nous et les autres - La réflexion française sur la diversité humaine*. Saint-Amand, France : Seuil.
- Todorov, T. (2008). *La peur des barbares. Au-delà du choc des civilisations*. Paris : R. Laffont.
- Veerman, Ph. E. (1992). *The rights of the child and the changing image of childhood*. Dordrecht, the Netherlands : Nijhoff.
- Wachsmann, P. (2008). *Les droits de l'homme*. Paris : Dalloz.
- Wallerstein, I. (2008). *L'universalisme européen : De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon, cité par Porchet, L., Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Yacoub, J. (2005). L'universalité des droits de l'homme. *Hémisphères-Journal de débats sur le développement*, 27, 37-40.
- Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris : PUF.
- Zorgbibe, Ch. (1994). *Le droit d'ingérence*. Paris : PUF.